

ESCOLA DE EDUCADORES

A DIMENSÃO (SOCIO)AFETIVA NA
IDENTIDADE DO PROFESSOR

REBECA POSSOBOM ARNOSTI

LARISSA CERIGNONI BENITES

SAMUEL DE SOUZA NETO

ESCOLA DE EDUCADORES

Conselho Editorial Acadêmico
Responsável pela publicação desta obra

- Profª Drª Adelita Aparecida Sartori Paoli (IB/Rio Claro)
Prof. Dr. Massanori Takaki (IB/Rio Claro)
Profª Drª Silvia Marina Anaruma (IB/Rio Claro)
Prof. Dr. Wilson do Carmo Junior (IB/Rio Claro)
Profª Drª Silvia Deutsch (IB/Rio Claro)
Profª Drª Carmen Maria Aguiar (IB/Rio Claro)
Profª Drª Laurita Marconi Schiavon (IB/Rio Claro)
Profª Drª Marcia Reami Pechula (IB/Rio Claro)
Profª Drª Débora Cristina Fonseca (IB/Rio Claro)
Profª Drª Andreia Osti (IB/Rio Claro)
Profª Drª Regiane Helena Bertagna (IB/Rio Claro)
Prof. Dr. Odair Correa Bueno (IB/Rio Claro)
Prof. Dr. Mário Sérgio Palma (IB/Rio Claro)
Prof. Dr. Afonso Antonio Machado (IB/Rio Claro)
Prof. Dr. Diogo Cavalcanti Cabral de Mello (IB/Rio Claro)
Profª Drª Célia Regina Rossi (IB/Rio Claro)
Srª Isabel Aparecida Rocha Braz Seneda (IB/Rio Claro)
Srª Ana Carlota Alfaro Kronenberg Mantelli (IB/Rio Claro)
Sr. Paulo Roberto Gimenez (IB/Rio Claro)
Srª Maria Cristina Apolinário Antunes (IB/Rio Claro)
Srª Grazieli Silva Túbero (IB/Rio Claro)
Srª Pollyanna Natalia Micali (IB/Rio Claro)

REBECA POSSOBOM ARNOSTI
LARISSA CERIGNONI BENITES
SAMUEL DE SOUZA NETO

ESCOLA DE EDUCADORES
A DIMENSÃO (SOCIO)AFETIVA NA
IDENTIDADE DO PROFESSOR

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

© 2014 Editora UNESP
Cultura Acadêmica
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na Publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

A777e

Arnosti, Rebeca Possobom

Escola de educadores [recurso eletrônico] : a dimensão (socio)afetiva na identidade do professor / Rebeca Possobom Arnosti, Larissa Cerignoni Benites, Samuel de Souza Neto. – 1. ed. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2014.
recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-7983-528-5 (recurso eletrônico)

1. Professores – Formação. 2. Educação – Brasil. 3. Livros eletrônicos.
I. Benites, Larissa Cerignoni. II. Neto, Samuel de Souza. III. Título.

14-13143

CDD: 370.71

CDU: 37.02

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Editora afiliada:



SUMÁRIO

Apresentação 7

PARTE I – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO:
CRISES, CONFLITOS E TRAJETÓRIAS 13

1. A crise da educação 15
2. O processo de profissionalização, a profissionalidade e a identidade docente 27
3. A dimensão (socio)afetiva em questão 45

PARTE II – PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O PROJETO ESCOLA DE EDUCADORES 83

4. Procedimentos metodológicos 85
5. Os cursos de extensão: da prática individual a um projeto coletivo e emancipatório 91
6. O encontro com as participantes do estudo: instituição, identidade docente e prática pedagógica 105

Considerações finais 183

Referências bibliográficas 191

Sobre os autores 199

APRESENTAÇÃO

O Projeto Escola de Educadores (2004-2012) – Pró-Reitoria de Extensão teve como um de seus produtos o projeto de investigação “Do direito à ternura à pedagogia do amor: um estudo sobre a dimensão (socio) afetiva da identidade do professor” (bolsa de iniciação Científica CNPq/Pibic), do qual este livro é resultado.

Da mesma forma, tanto o projeto de extensão quanto o projeto de investigação estão inseridos na linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, assim como também se relacionam com as investigações desenvolvidas na linha de pesquisa Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino de Educação Física, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. O trabalho também está filiado ao Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignant (Crifpe/Canadá), quanto aos eixos científicos *formação de professores e profissão docente*, e à Scuola Abba (Roma/Itália), no que diz respeito aos escritos da dr^a Chiara Lubich no campo das Ciências da Educação – mundo da escola e da educação. É, portanto, um projeto de extensão que trabalha tanto com a educação e o ensino na forma de grupos de estudo, capacitação profissional, produção de material didático-pedagógico, quanto com a investigação, fazendo pesquisas sobre o trabalho docente e a formação de professores, tendo como objetivo saber se estamos no caminho certo ou em que podemos melhorar. Dessa forma, ensino-pesquisa-extensão formam um todo orgânico neste projeto.

A primeira autora do trabalho, Rebeca Possobom Arnosti, foi bolsista do projeto de extensão em 2009, tendo permanecido como colaboradora de 2010 a

2013 (mesmo que em 2013 não tenhamos oficializado o projeto na PROEX, ele continuou se desenvolvendo). Nesse período, pesquisou os trabalhos gerados no interior do projeto de extensão, visando dar um *feedback* das ações realizadas. Já Larissa Cerignoni Benites começou a fazer parte do projeto na condição de colaboradora (estudante, 2004). Depois de formada, assumiu as funções de coordenação do projeto, assim como Rebeca Possobom Arnosti até o momento presente. Samuel de Souza Neto, por sua vez, foi o mentor do projeto, cuja proposta nasceu da necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola, reivindicada por estudantes e professores da rede pública e privada de ensino básico, estando presente à frente do projeto.

Em 2014, o projeto completa dez anos, uma data a ser comemorada com a proposta de disseminação de uma de suas contribuições vinculadas à formação de professores, que diz respeito à constituição de sua identidade.

O tema *Escola de Educadores: a dimensão (socio)afetiva na identidade do professor* insere-se dentro da reflexão de que, na sociedade atual, a complexidade dos processos, subjetivos e objetivos, envolvidos na construção das relações inter e intrapessoais e culturais, exige pensar no sujeito da atualidade como alguém que sofre, experimenta, vivencia e sintetiza a diversidade de influências nas quais está imerso. Torna-se imprescindível resgatar os diversos espaços e linguagens, para que todos possam contribuir para a transformação de indivíduos-objetos em cidadãos-sujeitos responsáveis por sua posição no mundo.

No entanto, a educação também recebe as influências da atual sociedade, que, em função de seu caráter capitalista, globalizado e neoliberal, vem sofrendo inúmeras transformações, as quais não deixam de se refletir na realidade escolar, que passa a conviver com uma constante contradição entre aquilo que se idealiza e o que se faz.

A pluralidade cultural, a difusão do conhecimento por meio das redes virtuais e a massificação do ensino são alguns dos fatores que perpassam as contradições escolares, sendo que, paralelamente, se percebe que a profissão docente passa por um processo de desprofissionalização, pois se nota a proletarização do magistério, na medida em que os docentes enfrentam falta de um plano de carreira consistente, falta de recursos para atender às necessidades cotidianas, além de baixos salários, cursos de formação precários e uma grande desvalorização social.

Diante de tal quadro, tentamos compreender essas crises e fracassos que circundam a educação e, a partir disso, buscar soluções ou elementos que possam amenizá-los. Foi com base nesses objetivos que, na UNESP/campus Rio Claro (2004-2012), criou-se o Projeto Escola de Educadores – PROEX, uma ação extensionista não assistencialista que buscou trabalhar aspectos da humanização do

fazer docente, tendo como desafios as condições de trabalho, a proletarização do magistério, o mal-estar docente etc. (Enguita, 1991; Esteve, 1999).

Este projeto potencializou a realização de pesquisas que, correlatas ao ensino, promoveram importantes contribuições na formação de professores em serviço e alunos universitários de graduação e pós-graduação, por meio de cursos de extensão, grupos de estudo e bolsas de iniciação científica.

Dentro desse contexto, reconheceu-se que elementos constituintes da dimensão socioafetiva possuem fundamentos que contribuem para a construção identitária da profissão docente.

Assim, este livro procura a compreensão desse processo não só na pesquisa bibliográfica, mas, e principalmente, no estudo do trabalho dos professores, averiguando em que medida essa dimensão influencia sua construção identitária. A ideia central que se busca aqui é compreender como a identidade docente se constitui nesse novo cenário social em que estamos inseridos, visando à superação do mal-estar do professor e à ressignificação de suas práticas e do seu modo de ser.

Com relação à investigação, nossos principais objetivos foram: a) compreender os aspectos que constituem a dimensão (socio)afetiva na identidade do professor; b) elucidar os elementos que compõem esse processo identitário, abarcando a dimensão profissional e a dimensão pessoal; e c) apresentar a transposição do Projeto Escola Educadores para a prática docente.

Entendemos que este estudo pode contribuir com os professores nos diferentes âmbitos da profissão, assim como com os docentes da escola básica, coordenadores, diretores, professores em formação, professores universitários. O livro foi organizado em dois blocos de ideias (partes).

No primeiro bloco, Parte I, procuramos situar o atual cenário educacional no âmbito do contexto sócio-histórico onde ocorreram as crises, rupturas e transformações. Assim, na parte “O cenário da educação: crises, conflitos e trajetórias”, buscamos trazer correlações entre educação e identidade do professor. Com base em discussões teóricas, procuramos refletir acerca das mudanças que vêm interferindo na educação, congregando-se num cenário complexo, frequentemente reconhecido por suas crises e fracassos. Ao longo do primeiro capítulo, poderemos compreender diferentes fatores que incidem na complexa condição dos processos educacionais atuais, percebendo que tais fatores perpassam as relações sociais, econômicas, políticas e, inclusive, familiares. Nesse sentido, o professor é a figura que se vê no centro do processo, e é ele que se busca enfocar no segundo capítulo.

Em função das transformações apontadas antes, o professor se vê em meio a inúmeros desafios e, frequentemente, não sabe qual é o seu papel no sistema

escolar. Junto a isso, assistimos à proletarização da classe docente (Enguita, 1991), que tem deixado de ser reconhecida, tanto do ponto de vista econômico quanto social. Além disso, a figura docente, muitas vezes, assume múltiplas responsabilidades, não podendo ser vista como a única responsável pelo descompasso escolar. Assim, todas essas perspectivas nos levam a repensar a docência, investigando os fatores que contribuem para sua desprofissionalização, bem como assumindo uma postura de busca por elementos que contribuam com os processos de profissionalização, profissionalidade e identidade docente.

No terceiro capítulo do livro, o último da Parte I, consideramos a afetividade como um importante atributo da profissionalidade e identidade docente, de modo que nos debruçamos sobre a dimensão (socio)afetiva no âmbito da docência, da interação social que se estabelece na relação professor-aluno, nas relações interpessoais, bem como na concepção que se assume da educação, de tal modo que um docente pode adotar modelos educacionais que atentam para a dimensão (socio)afetiva, enquanto outros não.

A Parte II tem início com o capítulo sobre os “Procedimentos metodológicos”, no qual se elucida como o estudo foi desenvolvido na prática: a pesquisa qualitativa, técnicas utilizadas e sujeitos participantes. No capítulo seguinte, entramos na explicitação da proposta desenvolvida pela Escola de Educadores, cujos objetivos abarcam: a) repensar a prática pedagógica escolar e a própria vida numa perspectiva de mudança; b) capacitar estudantes e profissionais envolvidos com o campo educativo; c) fomentar a produção de material didático-pedagógico; e d) promover encontros pedagógicos, simpósios ou congressos, buscando disseminar os trabalhos, estudos e resultados de diferentes realizações. Dessa forma, procura aprofundar a formação dos educadores, indo em busca de uma formação pessoal e afetiva, bem como da construção da identidade docente, para que os profissionais possam estar mais bem preparados para enfrentar o contexto da escola atual, que sobrevive em meio a inúmeras crises, contradições e precárias condições de trabalho do professor.

Cabe colocar também que o Projeto Escola de Educadores é a proposta de um grupo de educadores da educação básica e do ensino superior da região de Rio Claro, que buscou, através de encontros periódicos, fazer uma reflexão sobre a educação, em sentido amplo, dando ênfase especial para a questão da formação inicial e continuada de professores. Desenvolveu-se, prioritariamente, como grupo de reflexão e estudo e, posteriormente, de pesquisa sobre a profissão docente, cultura do magistério, tendo como ação promover reuniões pedagógicas entre estudantes e professores e, como implementação ou laboratórios de prática, os cursos de extensão e os encontros pedagógicos. O grupo de estudo e pesquisa, assim como os produtos e processos gerados, têm como temáticas de reflexão o

pensamento contemporâneo sobre a profissionalização do magistério na perspectiva de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e José Contreras. Também se trabalha com o pensamento de Chiara Lubich e Paulo Freire, por enfatizarem a dimensão (socio)afetivo-social do ato pedagógico, considerando as novas aprendizagens influenciadas seja pela neurociência, seja pelas abordagens cognitiva e sociocultural que valorizam a afetividade. No âmbito desse processo, essa proposta destina-se a todas as pessoas envolvidas com o campo educativo que queiram pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança.

Dessa forma, os dois capítulos finais da Parte II tomam por base o Projeto de Extensão Escola de Educadores, bem como uma pesquisa que foi realizada com seis docentes participantes de seu curso de extensão, visando compreender como a dimensão (socio)afetiva contribui para a construção de sua identidade docente.

O Capítulo 5, “Os cursos de extensão: da prática individual a um projeto coletivo e emancipatório”, trata diretamente do projeto de extensão, apresentando a sua proposta, objetivos, módulos, princípios e metodologia, bem como os resultados dos cursos de extensão.

O capítulo final apresenta a análise dos dados coletados nas entrevistas e observações realizadas com os seis sujeitos selecionados dentre os que realizaram os cursos de extensão. Para que esse processo pudesse ser desenvolvido, julgou-se pertinente a realização de uma pesquisa científica, que auxiliasse na averiguação e sistematização das diferentes faces que englobam essa formação continuada e as concepções dos professores nela envolvidos.

Finalizamos o estudo com as considerações finais, momento em que se faz uma reflexão sobre todo o trabalho.

*Rebeca Possobom Arnosti
Larissa Cerignoni Benites
Samuel de Souza Neto*

PARTE I

○ CENÁRIO DA EDUCAÇÃO:
CRISES, CONFLITOS E TRAJETÓRIAS

1

A CRISE DA EDUCAÇÃO

A educação reflete inúmeros conflitos e embates, podendo de época em época eleger como foco de questionamento do processo educativo o aluno, o professor, a escola, a família, o sistema sócio-político-econômico ou outro elemento. Certamente não há uma resposta única para indicar a origem desses questionamentos.

Como ponto de partida, tomamos por base os apontamentos de Hannah Arendt (2009 [1968]) e de Zygmunt Bauman (2008), entre outros autores, procurando traçar um quadro sobre as mudanças e os fatores que influenciaram e influenciam o campo educacional – pois eles podem contribuir para que a identidade profissional seja ressignificada – e, a partir disso, compreender melhor o próprio trabalho docente e a vida dos profissionais da educação.

Arendt (2009) afirma que, com a chegada da modernidade, a tradição, a religião e a autoridade foram perdidas. Uma vez que a “verdade” antropocêntrica entrou em crise, as crenças religiosas também passaram a ser questionadas, assim como a tradição – o fio condutor que conferia segurança para a compreensão do passado. Desse modo, ao tratar da educação, a autora nos chama a atenção para a perda da autoridade. A autora continua explicando que a autoridade não pode ser obtida por coerção, força ou violência e, sendo assim, os regimes totalitários foram uma amostra de que a autoridade deixou de exercer seu papel na vida pública e política.

Isso, contudo, simplesmente significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o

mais, pois sempre que autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas do mundo. (Arendt, 2009, p.240)

Considerando que a autoridade foi perdida na vida pública e política, pode-se entender que, agora, ou todos os indivíduos se sentem responsáveis pela ordem das coisas, ou ninguém mais quer tomar parte dessa responsabilidade. Essa quebra na autoridade refletiu-se em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, o que de certa forma trouxe sérios malefícios.

Arendt (2009) ainda destaca que, na América, a crise educacional ganhou proporções diferentes das que atingiram o restante do mundo. Isso ocorreu porque o continente americano recebeu inúmeros imigrantes e, sendo assim, não apenas as crianças teriam de receber educação, mas os adultos também teriam que se adaptar ao novo mundo, aprender a língua, os costumes e o modo de agir americano. Em função disso, especificamente nesse continente, a crise educacional acabou influenciando a política.

A autora também chama a atenção para as diferenças existentes entre a América e a Europa no fato de que a primeira aceitou as novas teorias do campo da Pedagogia sem grandes hesitações e as transformações foram colocadas em prática rapidamente, acentuando-se os problemas já existentes. Dessa maneira, alguns pressupostos que a Educação tomava por referência foram alterados ou rompidos.

O primeiro pressuposto aceito foi a proposta de que seria bom haver um “mundo de crianças”, onde elas tivessem maior contato com as próprias crianças e fossem excluídas do “mundo dos adultos”, tendo sua própria independência, liberadas do controle de seus pais ou professores.

Sobre o assunto, Esteve (2004) afirma que, em contrapartida a um modelo de educação como molde (abordagem tradicional), surge a perspectiva de um modelo de educação como livre desenvolvimento, acrescentando que este surge a partir da rejeição a um modelo no qual a educação é imposta pelos adultos, defendendo-se a liberdade e a autonomia da criança.

Elabora-se, assim, o conceito de desenvolvimento livre, entendendo que a criança, por si só, deve ir conhecendo o contexto que a cerca e estabelecendo suas próprias ideias e valores sobre ele, sem para isso necessitar de uma intervenção dos adultos, que poderiam agir banindo a criatividade infantil. Desse modo, “o educador continua desempenhando um papel de inocente útil, que, para respeitar a livre decisão, a criatividade e o livre desenvolvimento da criança, não transmite valores” (Esteve, 2004, p.107), um componente importante do modelo de educação como molde.

O segundo pressuposto baseia-se no fato de que a “Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (Arendt, 2009, p.231). A Psicologia e o pragmatismo influenciaram essa ideia, de modo que os professores em formação deveriam aprender mais sobre o desenvolvimento da criança e os aspectos didáticos, não se exigindo que eles dominassem plenamente o assunto que seria ensinado.

Arendt (2009) questiona esses pressupostos e assinala que, para obter tal entendimento, é necessário perceber que a essência da educação se baseia no ato de nascer, pois os indivíduos nascem para o mundo. Logo, ao chegar a este mundo, a criança deverá passar por dois processos: o primeiro deles baseado no relacionamento que terá com o mundo, visto que este está em constante formação; o segundo baseado no fato de a criança estar em desenvolvimento e entrando em contato com a vida, com outros seres humanos.

Quando a criança nasce, ela chega a um mundo que já existe há muito tempo e continuará existindo depois de sua morte, ou seja, cabe a ela compreender o funcionamento desse espaço que agora habita.

É um fato que só ocorre com a espécie humana; afinal, se fôssemos como os outros animais, a educação apenas serviria para a preservação da vida de cada indivíduo, não se estenderia ao comprometimento com o mundo e com o outro. Em função disso, os pais, ao decidirem ter filhos, deveriam assumir duas responsabilidades: a primeira delas é para com o desenvolvimento do filho como pessoa, protegendo-o e cuidando dele; a segunda é para com o mundo, que precisa ter uma continuidade, não pode ser destruído pelas novas gerações e por isso também necessita de cuidados. Como essas duas responsabilidades muitas vezes são contraditórias, frequentemente surgem conflitos.

Desse modo, para se tornar um educador profissional (professor), é preciso possuir qualificação, competência profissional, ou seja, é necessário conhecer e compreender o mundo e ter capacidade de difundir esse conhecimento aos educandos. Contudo, a autoridade do educador não se assenta nessa qualificação, mas sim na responsabilidade que ele estabelece com o mundo. É ele quem representa os adultos e quem deverá mostrar às crianças o contexto no qual elas estão inseridas e o planeta no qual vivem.

Assim, Arendt (2009) enfatiza que a perda de autoridade é tão prejudicial à educação como às famílias, fazendo com que muitos pais deixassem de assumir esse comprometimento para com os filhos e com o mundo, ou seja, recusando seu papel, seu compromisso com as crianças.

Cunha (1996) confirma esse aspecto, ao mostrar que no Brasil tem-se a ideia moderna de que a educação dos filhos não é de responsabilidade única dos

pais, em decorrência do fato de precisarem trabalhar e as crianças “precisarem” ficar em período integral sob os cuidados da educação escolar. Em outros casos, entende-se que as crianças das classes média e alta devem passar um extenso período na escola ou realizando cursos, investindo em sua formação, pois precisam receber conhecimento para se aprimorar cada vez mais e conseguir, futuramente, fazer uma excelente carreira profissional. Nesse sentido, o autor nos indica também que

Gradualmente a família vem deixando de ser o local em que as novas gerações aprendem com as mais velhas; o saber paterno há muito não serve de referência para os problemas que os jovens têm que enfrentar; foi-se o tempo em que os pais transmitiam aos filhos as técnicas de trabalho e os valores morais e religiosos que serviriam de munção para as crianças conduzirem suas vidas. Tudo isto era possível quando não éramos modernos. (Cunha, 1996, p.113)

Arendt (2009) compreende que essa recusa da autoridade acaba também prejudicando toda a sociedade, constituída por seres mortais, mas que deve exercer seu papel por um período ilimitado.

Desse modo, a sociedade – o mundo – se desgasta e precisa estar em constante reorganização e mudança. Não há forma de “organizá-la” hoje de maneira que essa organização seja eterna. Assim, a cada período, a cada geração, transformações terão que ocorrer e todas as crianças deverão ser preparadas para assumir tal responsabilidade, bem como compreender o que existiu antes delas e o que está ocorrendo no momento, para poderem entender qual é o seu papel neste mundo.

Compreende-se, então, que diversos são os fatores que contribuíram com a crise na educação. Esses fatores foram desencadeados na modernidade e ainda hoje influenciam o sistema educacional. Porém, atualmente, vive-se também no que alguns estudiosos denominam pós-modernidade (Bauman, 2008), havendo novos aspectos que interferem na maneira como se lida com a educação.

No século XXI, o capitalismo, a globalização, o neoliberalismo e a tecnologia ganham cada vez mais força e transformam o mundo de acordo com suas tendências. O capitalismo faz com que o mercado fique mais forte a cada ano, de modo que o Estado vem seguindo as leis regidas por aquele, o que geralmente compromete algum setor social, sendo que, frequentemente, até a educação se vê reduzida a um bem de mercado. A tecnologia, aliada à globalização, colabora para que a comunicação ocorra de maneira muito mais ágil e eficaz. Assim, o que antes era realizado em semanas, hoje pode ser concretizado em alguns dias ou até

horas. Informações, pessoas e mercadorias circulam pelo mundo numa velocidade cada vez maior.

A superação da “distância” foi uma grande revolução que estamos vivendo hoje, sendo que ela parece ter sido vencida definitivamente com a invenção da Internet. O espaço, o lugar onde a pessoa se encontra, já não é um fator determinante para o trabalho que ela deseja realizar. Hoje é possível atravessar o mundo em algumas horas, comunicar-se com pessoas de qualquer lugar do planeta em alguns segundos e entrar em contato com as mais diversificadas informações através de *sites* de busca, que estão se tornando cada vez mais sofisticados. Toda essa facilidade influenciou também a busca pelo conhecimento.

Atualmente, o número de pesquisas realizadas é crescente e o tempo de conclusão delas vem sempre diminuindo. Assim, rapidamente, novos conhecimentos são obtidos; tudo ocorre em tão pouco tempo que, às vezes, quando determinada teoria começa a ser reconhecida, já existe uma nova teoria pronta para contradizê-la.

Bauman (2008) realizou uma análise da sociedade e procurou entender o papel que a educação vem desempenhando nesse novo contexto. Segundo ele, os indivíduos da pós-modernidade devem aprender frequentemente a se livrar dos hábitos antigos e a adquirir e se adaptar aos novos. De modo geral, o fator de sucesso para um profissional pós-moderno já não é aprender a lógica escondida no interior de uma série de livros, mas ser capaz de abandonar as teorias recém-aprendidas para se adequar a outras ainda mais recentes. Esse autor desenvolve, portanto, o conceito de aprendizado terciário, que tem o sentido de

aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora não familiares, tratando todos os padrões como aceitáveis apenas “até segundo aviso” –, longe de ser uma distorção do processo educacional e um desvio de seu verdadeiro objetivo, adquire um valor adaptativo supremo e se torna crucial para o que é o indispensável “equipamento da vida”. (Bauman, 2008, p.160-1)

Desse modo, o aprendizado terciário ganha destaque no mundo atual, mas ainda são poucos os que o dominam. Surge um novo modo de vida em sociedade, no qual até o conhecimento parece ter se tornado descartável e qualquer aprendizagem é considerada efêmera. Se anos atrás o sonho do jovem era cursar uma boa universidade, instalar-se em uma boa empresa e nesta desenvolver sua carreira até atingir a idade de se aposentar, hoje esse sonho poderia ser mais facilmente considerado uma utopia. Já não se preza pelo profissional extremamente capacitado

em uma determinada área e que deseje se desenvolver dentro dela. O que o mercado deseja são profissionais flexíveis e maleáveis, capazes de se adaptar às mais diferentes realidades e de adquirir conhecimentos sobre as mais diversas áreas.

Facci (2004) corrobora essa ideia, ao afirmar que o mercado de trabalho tem se mostrado mais exigente a cada dia, privilegiando a competição entre os indivíduos, de modo que estes devem ter domínio sobre a informática e a Internet, além de possuir aptidões comunicativas e cognitivas. A autora ainda enfatiza que possuir “competências” é algo que está em foco no meio social, além da capacidade de “aprender a aprender”, que pode ser relacionada ao aprendizado terciário explicitado por Bauman (2008).

Outro motivo que contribui para essas rápidas transformações baseia-se na nova forma como os seres humanos enxergam o tempo. Sem a tradição, como já foi dito anteriormente, perde-se o fio que conduz a compreensão do passado aos dias atuais e, sendo assim, o tempo, que há aproximadamente um século parecia seguir uma mesma direção, ser acumulativo e contínuo, hoje parece ser apenas um amontoado de episódios que só fazem sentido ao próprio sujeito e que só podem ser organizados em uma narrativa histórica depois de vivenciados.

No entanto, além dos fatores já apresentados, Bauman (2008) destaca que a mídia, protagonista da pós-modernidade, é uma das principais contribuintes para que esse novo modo de vida aconteça. Basta notar quem tem ocupado posição de destaque, o quanto a mídia influencia no sucesso ou no poder de determinada pessoa ou instituição.

Séculos atrás, os pares acadêmicos, professores e pesquisadores universitários exerciam grande influência sobre a sociedade, contavam com grande respeito, ditavam hábitos e tinham suas teorias respeitadas. Eles detinham o conhecimento e a ciência estava em suas mãos. No entanto, na primeira metade do século XX, as editoras ganharam força e passaram a ser o principal meio de divulgação de notícias e conhecimento. Nesse período, quem publicasse um livro ou tivesse seu artigo difundido em alguma revista teria a oportunidade de influenciar o público com suas ideias e teorias. Todavia, a pós-modernidade chegou e essa situação transformou-se mais uma vez.

Enquanto os acadêmicos tinham o poder de ditar e desfazer ideias, a autoridade intelectual era medida pela quantidade de discípulos que eles arrecadavam para ouvir suas palestras ou discursos. Com o sucesso das editoras, essa autoridade passou a basear-se na quantidade de cópias vendidas de um livro. Mas, atualmente, nem palestras, nem livros são capazes de competir com alguns minutos de exposição na televisão ou com a divulgação realizada em um grande jornal, ou ainda com a explosão de uma notícia na Internet. A grande mídia passou a ocupar o centro da sociedade, e por isso é responsável por divulgar

teorias científicas e fatos políticos, além de instituir maneiras de agir, de pensar, padrões sociais e valores. O impacto sobre o público é muito intenso, mas o que é apresentado torna-se obsoleto quase instantaneamente.

Sem dúvida alguma, essa forte atuação da mídia contribuiu ainda mais com a crise no sistema educacional. Bauman (2008) mostra que, antigamente, chegar a uma universidade era chegar ao centro do conhecimento. Lá, aos poucos, faziam-se grandes descobertas que, posteriormente, poderiam ser apresentadas à sociedade. Hoje, o poder de influência da mídia é muito maior, suas verdades entram e saem de cena com uma velocidade incrível e atingem um número de pessoas muito mais amplo do que qualquer universidade seria capaz de atingir. Não tem sido fácil para o sistema educacional competir com a intensa divulgação de ideias promovida pela mídia.

Essas ideias invadem toda a sociedade, inclusive as escolas e as próprias famílias. Assim, a grande massa populacional tem se baseado no que é difundido pela televisão para saber o que é certo e o que é errado, como se deve portar, como se deve vestir. E, infelizmente, poucos são os que percebem que a mídia exerce uma verdadeira ditadura de valores: quem se ajusta aos seus padrões ganha prestígio e sucesso social, quem não o faz dificilmente será capaz de ganhar algum destaque no meio social. E é possível enxergar que os valores difundidos pela mídia são praticamente opostos aos que uma escola deveria desejar divulgar a seus educandos: preza-se pela extrema valorização das aparências, o corpo físico precisa estar de acordo com os padrões determinados pelas novelas mais famosas; os cabelos devem receber o mesmo tipo de corte que as “estrelas” utilizam; as roupas devem ser das marcas mais conhecidas e notadas; mas a educação e o ensino, que não prezam pelas aparências, mas sim pelo desenvolvimento do indivíduo como um todo, parecem passar distantes do que é focalizado pela mídia.

É praticamente impossível encontrar jornais ou programas televisivos que enfatizem que o importante é aceitar suas próprias aparências e assumir sua imagem, que cada um tem suas características e que são essas diferenças que tornam o mundo tão envolvente e interessante. Raramente se encontra algum tipo de mídia que divulgue que é muito mais importante ser capaz de ler uma matéria jornalística ou assistir a um programa criticamente do que se preocupar em fazer e agir sempre da maneira como estes propõem. Nessa direção, Jorge (1998) assinala:

Os meios de comunicação expandidos geograficamente levam até os mais distantes rincões do planeta novos desejos de consumo, transformando em poucos anos culturas que tinham tradição milenar. As mudanças nos valores de tempo e

espaço levam-nos a assumir os mais variados papéis de um momento para outro, fazendo da esquizofrenia a normalidade. (Jorge, 1998, p.1)

O capitalismo, atrelado ao neoliberalismo, certamente é o principal causador de toda essa mudança na sociedade. Facci (2004) mostra que essas novas condições sociais e as novas tecnologias geraram grandes mudanças nas forças produtivas, permitindo que o indivíduo se libertasse do trabalho mecânico e reprodutivo, a expectativa de vida aumentasse, a produtividade se ampliasse e os recursos medicinais fossem incrementados. Todavia, em contrapartida, a autora afirma que, junto a essas transformações, vieram consequências que prejudicaram boa parte da população mundial, sendo que uma grande quantidade de pessoas vive hoje em condições precárias e sofre com o desemprego.

No entanto, Butler (1987), ao analisar a obra de Friedrich August von Hayek, *O caminho da servidão*, indica que esse autor defendia uma linha de pensamento divergente das que foram aqui apresentadas, já que acredita que o livre mercado medeia a relação existente entre o indivíduo e a sociedade, além de crer que ele possibilita que seres humanos de diferentes culturas e princípios convivam juntos e em condições pacíficas em prol de ambas as partes. Afinal, cada um poderá lutar pelos seus próprios interesses e ao mesmo tempo abranger objetivos de outras pessoas, mesmo que sejam divergentes ou até opostos. Diante desse contexto, é possível visualizar a competição como algo bom, pois com ela é possível descobrir as preferências dos consumidores, de modo que se torna plausível atender às demandas, gastando o mínimo possível.

Entretanto, Maués (2003) acredita que, com o desenvolvimento do capitalismo e do livre mercado, a educação sofre diversas influências e também vem sendo entendida como mercadoria. A autora entende que a globalização necessita da expansão dos mercados e, para tanto, é preciso que o Estado seja desregulamentado, enquanto as políticas neoliberais pretendem extinguir as barreiras administrativas ou políticas, pois desejam estimular a entrada de capitais internacionais, pensando sempre em uma eficácia econômica. Assim, a educação também se constitui em um meio para chegar a essas finalidades, de modo que

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. (Maués, 2003, p.94)

É possível identificar então a busca pela eficiência no processo educacional; assim como ocorre nas empresas, procura-se “fazer mais” “gastando menos”, o que Enguita (1996) mostra ser uma estratégia competitiva, focando nos resultados e *rankings* das instituições educacionais. Gentili (1996) complementa essa visão afirmando que as políticas neoliberais acentuam o individualismo e a competição, prejudicando a solidariedade coletiva e reforçando um processo antidemocrático de seleção natural, em que os melhores se saem bem e os mais frágeis sucumbem.

Em meio a esse espírito competitivo, regido pelas “leis” do mercado, Paiva (2000) enfatiza que há uma tendência na busca por “competências”. Estas deveriam ser adquiridas por meio de cursos de curta duração eficientes no sentido de oferecerem uma resposta rápida às exigências da velocidade intrínseca à globalização. Porém, a morosidade do sistema educacional não é capaz de atender às demandas do mercado.

Nesse sentido, Maués (2003) traz contribuições da revista *L'École Démocratique*, na qual se questiona se é mais pertinente formar cidadãos críticos ou trabalhadores competentes. Assim, a autora nota que a escola passa por uma mudança ideológica, com a ideia de que ela deve servir aos interesses das empresas, de modo que a “pedagogia das competências” emerge como um meio para isso, pois “esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida” (Maués, 2003, p.107). Nota-se, dessa maneira, que os conhecimentos perdem o valor, enquanto o “saber executar” vai ganhando maior importância, o que faz da escola tradicional, entendida simplesmente como transmissora de conhecimentos, um modelo que se torna obsoleto.

De acordo com o que destacam Ropé & Tanguy (2001), o termo “competência” tem sido amplamente empregado no mundo dos negócios e da educação, sendo que, no primeiro, ocupa a ideia que remete a “qualificações”, enquanto no segundo se impõe sobre as noções de conhecimento e saberes. Segundo as autoras, a escola passa a objetivar o “aprender a aprender”, de modo que o processo de aprendizagem se centra no aluno, que deve traçar sua trajetória escolar, ao mesmo tempo em que o indivíduo-assalariado deve percorrer sua trajetória profissional. Assim, o aluno passa pela avaliação de um saber em dada situação, enquanto o trabalhador passa pela avaliação do saber operacional. Enquanto a escola se guia pela Pedagogia por objetivos, a empresa é administrada pelo gerenciamento por objetivos. Essas novas tendências, que acabam por influenciar a instituição de ensino, vêm gerando uma oposição entre docentes, já que muitos receiam deixar de exercer seu tradicional papel de transmissor de conhecimentos e, assim, resistem em considerar novas técnicas, “que lhes parece tratar o pensa-

mento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas” (Ropé & Tanguy, 2001, p.206).

Diante dos aspectos tratados, Facci (2004) afirma que é próprio da sociedade capitalista a desvalorização da escola e do professor, já que não tem a intenção de compartilhar o saber que possibilita a compreensão de toda a sua tradição e seus fundamentos, pois o sistema capitalista não tem interesse em tornar os indivíduos conscientes de sua condição, de fazê-los perceber o quanto são excluídos e privados dos bens culturais. Logo, o maior objetivo do sistema em questão não é contribuir para que os estudantes entendam o mundo em que vivem e adquiram conhecimentos histórico-científicos, tornando-se capazes de promover mudanças, mas sim adequá-los aos princípios e hábitos neoliberais, fornecendo competências e habilidades para isso.

Nessa perspectiva, nota-se que a educação assume papel de reprodutora das condições sociais e ideológicas vigentes, servindo para manter o sistema e não para transformá-lo. Saviani (1985) chama a atenção para essas questões, ao abordar as teorias da “Escola como aparelho ideológico do Estado” (Althusser, 1983), “Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1975) e a “Teoria dualista” (Baudelot & Establet, 1971), as quais ganharam repercussão no Brasil e no mundo ao estudar a relação entre educação e sociedade, percebendo que aquela existe para permitir que esta continue a se manter na “mais perfeita ordem”, ou seja, a educação é entendida aqui como um mecanismo aliado ao sistema político-econômico vigente, servindo para lhe proporcionar segurança e continuidade.

Nesse contexto, percebe-se uma grande contradição afetando a escola. Por um lado, percebe-se o interesse do Estado e do mercado em torná-la cada vez mais eficiente, adequada à lógica empresarial privada. Por outro lado, há muitos profissionais da educação que defendem a educação pública e plena do ser humano, que abrange suas diferentes dimensões, respeita a diversidade e ainda proporciona condições para a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos. Dentro desse sentido, diversos autores afirmam que as escolas têm perdido sua verdadeira função social, que essas instituições não se enquadram mais na nova sociedade. Todos esses padrões que vêm envolvendo o mundo pós-moderno certamente contribuíram ainda mais com a crise na educação, sendo que até os professores acabaram tendo sua identidade desestruturada, provavelmente por não mais entenderem qual o seu papel no meio social e assim sentirem-se completamente impotentes e desvalorizados. Esteve (1992, p.95) confirma essa ideia ao mostrar que

a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social.

Mas, como foi aqui exposto, a educação cumpre um papel fundamental no mundo e no meio social. A humanidade não seria capaz de prosseguir sem ela, educar deve ser um ato intrínseco ao nascimento humano, já que

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2009, p.247)

Dessa forma, compreende-se qual o papel essencial da educação e se descobre o quanto é importante que as crianças sejam ensinadas e educadas. Portanto, é através do ensino que se resolve o dilema com a verdade, pois através do conhecimento é possível entender este mundo e descobrir quais são os meios utilizados para se chegar a determinada verdade, mas sempre lembrando que esta está sujeita à precariedade humana e, assim, não há garantia de que seja única ou imutável; e que, ao se distanciar do mundo, é possível conhecê-lo melhor.

Do mesmo modo, com a educação se resolve o dilema provocado pela ruptura com a liberdade. Através da educação, o sujeito se desenvolve e aprende a lidar com o outro humano, o que também é fundamental para o equilíbrio e a continuidade da sociedade. Sem respeito e compreensão para com os semelhantes, dificilmente alguém conseguirá modificar e melhorar as estruturas sociais. Diversos autores, como Souza Neto & Hunger (2002), concordam que, através da educação, pode haver um desenvolvimento humano no sentido da humanização, pois o homem jamais nasce isolado no mundo, precisando de indivíduos que lhe queiram bem e que assumam com ele a relação de educador-educado.

Entendendo as diferentes perspectivas e elementos que vêm influenciando a crise na educação, este livro pretende ainda tratar da crise na identidade docente, pois os professores estão no centro do processo educacional escolar, sendo eles que colhem os frutos de uma gestão bem organizada e democrática, de uma aula realizada com competência e dedicação, das aprendizagens e conquistas alcan-

çadas pelos alunos ao longo do ano letivo. Entretanto, são eles também que vivenciam a profunda contradição entre a sociedade voltada ao mercado e a escola, que tem por princípio formar cidadãos democráticos e autônomos; são eles que sentem seu trabalho fragmentado em função do acúmulo de tarefas e do excesso de burocratização; são eles que buscam, dia após dia, formas de atingir os alunos com grande dificuldade cognitiva, com carência afetiva, com traumas experienciados no lar e no contexto social.

Desse modo, o próximo tópico procura traçar um breve histórico da profissão e, mais especificamente, da profissão docente, indicando também as condições em que esta se encontra atualmente. Compreender os diferentes conflitos e dificuldades que permeiam a classe de professores é o primeiro passo para se conhecer a identidade desses trabalhadores e refletir sobre meios de construí-la e/ou ressignificá-la, possibilitando que o professor supere o mal-estar docente e compreenda o sentido de seu trabalho e de sua atuação cotidiana.

2

○ PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO, A PROFISSIONALIDADE E A IDENTIDADE DOCENTE

O percurso histórico da humanidade mostra uma evolução em que havia pessoas que se organizavam em grupos, dividindo as atividades que os sustentavam, com cada um realizando tarefas específicas. Essa divisão ocorria de acordo com a vocação pessoal ou as circunstâncias que favoreciam o seu desempenho, caracterizando, assim, as diferentes classes profissionais (Papi, 2005).

Nesse contexto, essa atividade de *labor*, no decorrer dos anos, passou a ser chamada de ofício e posteriormente de ocupação, sendo que a ocupação que detinha o controle de seu trabalho foi designada de profissão.

Segundo Papi (2005), o termo “profissão”, no seu sentido etimológico, origina-se do latim *professio*, ou seja, declaração, exercício, ocupação. Dessa maneira, no século XVII e XVIII, as profissões estavam ligadas às ocupações militares, docentes e religiosas. Já no século XX, a profissão passa a ser uma expressão vinculada às profissões liberais clássicas, como clero, medicina e direito.

Já para Popkewitz (1995), a origem do termo “profissão” é anglo-saxônica e pode ter o sentido de evidenciar as formações sociais do trabalho na classe média, conferindo valor cada vez mais alto à especialização e, ao se tratar do ensino, conferindo um esforço para que haja um prestígio profissional ascendente.

No entanto, Lawson (1984) assinalou que profissão é uma ocupação de elite, em contraste com outros trabalhos, pois seus membros ganham *status* e recompensas elevadas. Frequentemente acham seu trabalho mais significativo, desfrutando de maior controle sobre o *labor*. Nesse sentido, a profissão passa a ser uma ocupação especializada, que supõe um determinado preparo, já que, de certa

forma, garante esse *status* social. Esse preparo pode ser relacionado ao domínio de um corpo de conhecimento, que Freidson (1998) diz ser o principal requisito de uma profissão.

Uma profissão deve cumprir uma série de requisitos de formação, organização e exercício profissional. Hoyle (1980) indica que ela deve desempenhar uma função social de suma importância; exige alto grau de destreza dos sujeitos que nela atuam, de forma que tal destreza permita solucionar situações que fogem à rotina e proporcionam desafios que requerem inovações; requer um corpo de conhecimentos sistemáticos que ofereçam subsídios à experiência prática, sendo que para tanto se faz necessário um longo período de formação superior; exige que esse período de educação propicie a socialização dos valores profissionais, de modo que estes devem estar explícitos em um código de ética; ainda é fundamental que o profissional tenha liberdade e autonomia para responder por suas escolhas e ações; considerando que a prática profissional é bastante especializada, os profissionais devem, ainda, opinar durante o estabelecimento de políticas públicas referentes à sua profissão, precisando contar com alto controle sobre as responsabilidades de sua função e um alto grau de autonomia em relação ao Estado. Entende-se que, em função da extensa formação, da alta responsabilidade e importância sociais, deve-se receber, como recompensa, alto grau de prestígio social e remuneração.

Enguita (1991), para classificar uma profissão, apontou cinco categorias, fazendo um contraponto com a docência:

- 1) Competência, ou seja, o profissional é detentor de um conhecimento específico, excluindo aqueles que não o são. Assim, só um profissional pode julgar o outro, e a profissão determinar quem tem acesso à mesma. Os professores que não possuem um curso superior, dentro dessa classificação, são reconhecidos como técnicos em seu campo. Dessa forma, a educação, de acordo com o autor, passa a ser vista como o campo em que todos os que se determinarem competentes para tal possam opinar e julgar esse grupo profissional.
- 2) Vocação, dando a ideia de que a profissão se caracteriza por sua vocação de servir à humanidade. Os docentes dependem da valorização de outros para que sejam remunerados a partir disso.
- 3) Licença, já que um profissional deve ser reconhecido e protegido pelo Estado. Os docentes possuem isso parcialmente, pois a lei não permite que outros avaliem e certifiquem o conhecimento dos alunos.
- 4) Independência, diante das organizações e diante dos clientes, que por sua vez não têm razão e sim necessidade de que problemas sejam resol-

vidos pelo profissional capacitado para tal tarefa. Os docentes não possuem essa total independência, pois os alunos e os pais destes não são dependentes totais.

- 5) Autorregulação, ou seja, a profissão regula sua atuação de acordo com seu código ético e deontológico, e de órgãos próprios para os conflitos internos. Os docentes não os possuem, não controlando, assim, a formação de seus membros futuros.

Embora haja essa compreensão, os estudos de Lieberman (1956, apud Lüdke, 1990, p.65) apontaram também para alguns critérios relacionados ao processo de profissionalização, ao assinalar:

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas específicas. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e autogovernada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveria, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar *standards* para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos.

Contudo, a ideia de profissão docente pode ser considerada também por alguns autores (Papi, 2005; Contreras, 2002) como uma semiprofissão ou como ofício. De acordo com Enguita (1991), uma classe de “semiprofissão” é assalariada, com alguma formação profissional, mas cujos membros são submetidos a uma autoridade e lutam por condições melhores de trabalho e de reconhecimento.

Lawson (1984) mostra que, no caso da docência, esse processo vem ocorrendo em função de três fatores principais: o primeiro deles é que, atualmente, as pessoas estão educadas (ou informadas) como nunca estiveram e, assim, passam a ter domínio sobre conhecimentos e habilidades que, antigamente, eram exclusividade dos professores; o segundo é a contribuição da tecnologia, que facilita o acesso às mais diferentes informações de maneira totalmente independente, sem necessitar dos ensinamentos de um profissional; e, por último, acredita que,

como o processo de profissionalização tem como base a vontade que as pessoas têm de depender de determinada profissão, a independência das pessoas faz com que elas necessitem cada vez menos dos serviços e atribuam um *status* cada vez mais baixo aos profissionais.

Como podemos perceber, esses três fatores mencionados por Lawson (1984) são perceptíveis na sociedade atual e certamente contribuem para a desvalorização da docência, já que reduzem o *status* que em outras épocas ela possuía. Assim, nota-se que, além de a profissão contar com precárias condições de remuneração, plano de carreira e formação, ela vem perdendo seu *status* social, sendo considerada cada vez menos importante ao contexto social.

Cabe lembrar que outro fator que pode contribuir para a desprofissionalização da docência é o fato de a origem desta ter relações com a Igreja e sempre ter existido sob a tutela de algum órgão que lhe dita diretrizes e não possibilita o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, sabe-se que antigamente cabia aos religiosos, sobretudo aos jesuítas, a tarefa de ensinar. Mais tarde, sob a tutela do Estado, os professores religiosos passaram a ser substituídos por leigos, que foram sendo incorporados ao funcionalismo público, com seus salários sendo pagos pelo Estado, que era quem ditava as diretrizes e normas para o trabalho docente (Nóvoa, 1992). Enfim, os docentes primeiro agiram sob a tutela da Igreja e, posteriormente, sob a do Estado.

Mas, mesmo sob a tutela do Estado, o trabalho dos professores continuou a ser relacionado, tanto pela sociedade como pelos próprios professores, com benevolência, altruísmo, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio (Papi, 2005). Todas essas características são heranças da religião. Sendo assim, a docência foi sempre vista pela sociedade como um dom, como se quem ensina tivesse uma vocação divina, uma destinação providencial para exercê-la. Lüdke (1990, p.65) chama a atenção para o fato de que “há quem considere a profissionalização do educador como a negação de sua vocação, missão ou mesmo sacerdócio”.

Dessa maneira, como pode ser visto, as condições adversas à profissão docente fazem parte de sua própria história; mas, atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias, com a democratização escolar e diante do cenário capitalista e neoliberal em que nos encontramos, essas condições parecem ser reforçadas, gerando um mal-estar nessa classe de trabalhadores. Apesar de a profissão parecer caminhar no sentido de sua desprofissionalização ou proletarianização, durante o século XX, no Brasil, algumas lutas foram travadas visando à conquista de políticas educacionais que viessem solidificar a construção da identidade docente; porém, as conquistas acabaram ficando restritas à questão das reformas do ensino e de um rol de disciplinas, denominado também de “verniz pedagógico”. Algumas dessas conquistas estão relacionadas no Quadro 1.

| | |
|------|--|
| 1890 | Renovação do ensino primário; <i>motivo</i> : falhas apontadas no preparo técnico-pedagógico dos professores, propondo-se como alternativa a orientação didática prática dos alunos-mestres em Escolas Modelo, anexas aos Cursos Normais. |
| 1939 | Curso de Didática (Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi); também estabeleceu as seções fundamentais de Filosofia, de Ciências, de Letras, de Pedagogia e uma especial de Didática): era dado em um curso ordinário de um ano, depois de três anos de bacharelado, com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. |
| 1945 | Renovação do ensino secundário; <i>motivo</i> : falhas apontadas no preparo técnico-pedagógico dos professores, propondo-se, como alternativa, a orientação didática prática dos alunos-mestres em Escolas Modelo, anexas aos Colégios de Aplicação. |
| 1961 | A LDB nº 4.024/61 questionou o modelo de currículo adotado (artigo 70), passando-se a exigir um currículo mínimo: um núcleo necessário de matérias para não comprometer uma adequada formação cultural e profissional. Torna-se obrigatório um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a parte pedagógica, visando fortalecer a formação do professor. |
| 1962 | Parecer CFE nº 292 – estabeleceu os currículos mínimos dos cursos de licenciatura, sublinhando que “o que ensinar” (conhecimentos adquiridos na área específica) preexiste ao “como ensinar” (o método – Didática), bem como a um conhecimento prévio do aluno (Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem), da instituição escola (Elementos de Administração Escolar) em seus objetivos, estrutura, funcionamento e a uma Prática de Ensino – sob a forma de estágio supervisionado – nas escolas da comunidade, nos moldes dos “internatos” dos cursos de Medicina) para atender à <i>exigência de treinamento profissional</i> . Essa formação teria como objetivo fazer do professor um educador capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e “um instrumento para a formação integral do aluno” (Chagas, 1962, p.96). Com a introdução da Prática de Ensino, os Ginásios de Aplicação passaram a ter o papel de Centros de Experimentação e Demonstração. |
| 1969 | Resolução CFE nº 9 – fixou os mínimos de conteúdo e duração à formação pedagógica. As matérias pedagógicas são fixadas: Psicologia da Educação [“Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, situam-se naturalmente antes da Administração Escolar e da Didática; e o estágio apresentará sem dúvida melhor rendimento se iniciado quando o ensino dessas últimas estiver pelo menos a meio caminho” (Chagas, 1962, p.99)], Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino [sob a forma de estágio supervisionado (de preferência em escolas da comunidade), pois, para Valnir Chagas, a inclusão da Prática de Ensino nos currículos de licenciatura deveria trazer “o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente”]. Essas matérias deverão ser desenvolvidas no mínimo em 1/8 da carga horária do curso, ao passo que a da disciplina Prática de Ensino deveria corresponder a 5% da carga horária total do curso de Licenciatura. |

Quadro 1 – Políticas educacionais

Para além dessas mudanças, alguns autores propõem em seus estudos diferentes aspectos que deveriam fazer parte da profissão docente, para que esta se fortaleça e seja revalorizada, em oposição a uma concepção funcionalista. Assim, esses autores falam em profissionalidade docente, o que, de acordo com Libâneo (2001), remete ao conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Tais requisitos encontram-se relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da profissão.

Popkewitz (1995) afirma que profissionalidade é um termo que se refere à construção social, de modo que seu significado pode se alterar dependendo do contexto social em que os indivíduos o utilizam. Entretanto, segundo Contreras (2002), a profissionalidade docente abarca três categorias: *obrigação moral*, pois, além das conquistas acadêmicas, o professor encontra-se comprometido com o desenvolvimento dos alunos como pessoas; o ensino é um trabalho moral, por dois motivos, primeiro porque se atua numa relação desigual com os alunos, mas acreditando-se que tal desigualdade será usada para promover o desenvolvimento de recursos e capacidades que os tornem independentes, além da formação desses alunos como pessoas. A moral vai além de um comportamento correto, incluindo também preocupação com o que é importante para o ensino. *Compromisso com a comunidade*, uma vez que educar não é um problema da vida particular dos professores, mas trata-se de uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Esses dois pontos requerem do docente uma *competência profissional*, pois não se pode entender um trabalho realizado de forma satisfatória sem que o profissional seja competente para tal. Não se refere apenas à competência técnica, mas ao conjunto de saberes que são necessários ao exercício da profissão enquanto prática social.

Interessante chamar a atenção para as duas primeiras categorias lembradas pelo autor, já que elas não remetem apenas ao caráter técnico da profissão, porém se referem a uma *dimensão pessoal*, pois pressupõem que os docentes devam estabelecer uma relação de comprometimento com o trabalho, responsabilizando-se pelo desenvolvimento dos educandos e esforçando-se para promover na escola um trabalho construído coletivamente, abrindo-se aos pares e levando em conta as expectativas da comunidade.

Diante disso, consideramos que a profissionalidade docente não se constitui apenas de uma dimensão profissional, mas conta também com uma dimensão pessoal, por se basear em uma gama de valores e na relação humana que se estabelece entre os diferentes sujeitos que fazem parte da realidade escolar. Uma vez que essa realidade se baseia em relacionamentos, acreditamos que o professor também deveria ser formado para bem lidar com eles, o que exigiria que os cursos de formação e as políticas públicas contemplassem a *dimensão (socio)afetiva*, que

é intrínseca aos processos educacionais. Esse assunto envolve inúmeras discussões, por isso será mais bem abordado no próximo capítulo, já que se pretende, primeiramente, compreender como se constitui a identidade docente e quais os fatores que a vêm colocando em crise.

Dessa forma, Chakur (2001) indica outro caráter da identidade, demonstrando que os docentes devem procurar desenvolvê-la, já que, após ter realizado uma pesquisa com professores da rede pública e tendo por base ideias piagetianas, elaborou níveis de profissionalidade docente de acordo com a prática pedagógica, com a autonomia e com a identidade profissional. Nessa escala, o nível 1 se refere à profissionalidade fragmentada, nele havendo desvio de identidade referente à prática repetitiva automatizada e à heteronomia. O nível 2 é chamado de profissionalidade localizada, em que há semi-identidade, sendo marcada pela mobilidade pontual da prática e pela semiautonomia. O nível mais avançado é o da profissionalidade refletida, que enfoca a atividade profissional refletida, pela autonomia responsável e pela identidade profissional. Vista em etapas, a profissionalidade, para Chakur (2001), é passível de conquista e aperfeiçoamento, mas só poderá ser alcançada se o profissional atuar refletindo sobre a prática, buscando a causa e a explicação dos acontecimentos e das conclusões obtidas, visando assim antecipar novas ações.

Todavia, mesmo que os docentes busquem sua profissionalidade, existe a face da proletarização, a qual, de acordo com Contreras (2002), decorre do fato de que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle sobre o próprio trabalho e do sentido deste, ou seja, à perda de autonomia que envolve tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica na qual possam estar imersos. É a perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais.

Essa perda de controle pelo professor sobre o próprio trabalho, segundo Lüdke & Boing (2004), origina-se, dentre tantos outros fatores, da falta de um grupo que se responsabilize pela formação de sua classe, sendo esta feita por um grupo de outro meio. Além desse fator, essa formação ocorre por diversas vias, de maneira que não se consegue criar um aspecto globalmente socializador. Assim, a regulamentação do ensino determina as normas pelas quais a educação deve seguir, ditando conteúdos, tempo dedicado a cada conteúdo, formas de avaliação e métodos a serem utilizados. Conseqüentemente, os docentes perdem continuamente sua autonomia, já que não decidem a forma nem o resultado de seu trabalho. Isso ocorre também na seleção desses docentes, quando submetidos ao concurso público, tendo de trabalhar para um órgão a cujas diretrizes devem enquadrar-se.

Os livros didáticos, quando adotados como único material didático, também reforçam essa ideia, segundo Enguita (1991), pois determinam a maneira como os docentes devem agir, o que devem ensinar e a maneira como devem fazer isso, ignorando a autonomia do professor. Essa perda de autonomia pode gerar uma desqualificação do trabalho docente, já que, para ser esse modelo de professor, não é necessária uma capacitação crítica e reflexiva, pois o docente passa a ser aquele que apenas aplica o método já definido.

Assim, notamos que esses e outros fatores geram inúmeras dificuldades, e hoje podemos dizer que a classe de professores se encontra em uma crise de identidade, geradora de um mal-estar docente, pois ocorre conflito entre o que “eu sou” e o que “eu desejo ser”. Muitos professores encontram-se nessa situação e, com isso, nem a sociedade, nem a categoria conseguem chegar a um acordo em relação à sua imagem social, seu campo de competência, organização de carreira. Para Enguita (1991), quando esse processo se dá de maneira contínua, tornando-se prolongado, resulta em uma perda de controle da classe e da organização de suas atividades. Tal situação abrange “efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social atrelada” (Esteve, 1992, p.98).

Para Nóvoa (1992), a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia, além da separação entre concepção e execução, a estandardização das tarefas, redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à aquisição da atividade laboral. A proletarização docente aumenta quando se depara com a formação em massa de docentes oferecida por empresas privadas, que em alguns casos a fazem por cursos a distância.

Assim, Esteve (1992) destaca dois tipos de fatores que podem ser aprofundados para melhor compreender as pressões exercidas pela transformação social na profissão docente. O primeiro são elementos considerados de primeira ordem, que agem diretamente no professor dentro da classe, alterando o desempenho de seu trabalho e gerando conflitos relacionados a sentimentos negativos que fazem parte da base empírica do mal-estar docente. Já os de segunda ordem agem indiretamente na ação do docente e estão relacionados às condições do contexto no qual a docência é exercida. Além disso, pode-se dizer que esses fatores interferem na maneira como o professor se vê e vê o seu trabalho. Dessa forma, Esteve (1992, p.110-2) indicou 12 aspectos básicos, que podem ser considerados pontos que ocasionaram mudanças dentro do sistema educacional, sendo que os nove primeiros se relacionam aos fatores de segunda ordem e os três últimos podem ser vistos como fatores de primeira ordem.

- 1) *Aumento das exigências em relação ao professor*: não basta saber os conteúdos que leciona, é necessário ser facilitador da aprendizagem, organizador do trabalho em grupo e saber cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos estudantes, da integração social, da educação sexual, da inclusão de crianças especiais, entre outras tarefas. Em função do aumento das exigências sobre os docentes, houve certa confusão com relação às competências que o mesmo deve possuir para exercer sua profissão; no entanto, a formação desses profissionais praticamente não sofreu alterações.
- 2) *Inibição de outros agentes de socialização*: com a entrada assídua dos membros familiares no mercado de trabalho, a instituição familiar passou a dar menos atenção às crianças, de modo que a escola acabou exercendo parte de suas funções, além daquelas que lhe cabiam.
- 3) *Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola*: os meios de comunicação em massa passaram a difundir muito conhecimento a toda a população. Isso muitas vezes exige uma mudança na postura do professor, para que ele trabalhe de forma diferenciada, tendo agora o papel de facilitar a aprendizagem e orientar seus alunos.
- 4) *Ruptura do consenso social sobre a educação*: antes, a educação convergia para a cultura dominante, agora é preciso aceitar a diversidade presente na sala de aula, difundindo uma cultura que seja composta por toda essa mistura de costumes e valores.
- 5) *Aumento das contradições no exercício da docência*: o professor precisa assumir funções contraditórias em sala de aula, pois atualmente preza-se um professor que assuma uma postura de amigo e companheiro para com seus alunos, contudo, ao mesmo tempo, ele deve ter autoridade e autonomia para avaliá-los e julgá-los de acordo com o que determina o sistema.
- 6) *Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo*: antes havia um sistema voltado para a elite e agora é voltado para a massa populacional; sendo assim, houve uma queda na qualidade do ensino.
- 7) *Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo*: a massificação do ensino não garantiu a ascensão social aos menos favorecidos e, desse modo, a sociedade abandonou a ideia de educação como promessa de um futuro melhor. Portanto, se antigamente os pais aprovavam o sistema educacional e os docentes, procuravam apoiá-los e compreendê-los para sanar os problemas de aprendizagem de seus filhos, hoje a situação parece ter se invertido e, independentemente da dificuldade

que tenham os alunos, os pais geralmente os defendem e culpam o professor e a escola pela falha no aprendizado.

- 8) *Menor valorização do professor*: atualmente, os bens econômicos são responsáveis por agregar valor a determinado objeto ou atividade. Analisando o salário do docente, já possível compreender o quanto ele tem sido desvalorizado; além disso, seu trabalho vem sendo tratado como inferior ou classificado como de baixa importância.
- 9) *Mudança dos conteúdos curriculares*: foi preciso incluir conhecimentos mais modernos à grade curricular, todavia, todas essas mudanças acabam gerando uma grande incerteza e insegurança no trato aligeirado dado aos novos conteúdos.
- 10) *Atuação do professor dentro da sala de aula*: com a massificação da educação, o professor enfrenta escassez de recursos materiais e condições deficientes de trabalho.
- 11) *Relação existente entre professor e aluno*: há alguns anos, o professor podia tudo, era até autoritário, e o aluno não podia fazer nada. Hoje a situação mudou, mas essa alteração tem-se refletido em atitudes abusivas por parte dos estudantes, de modo que estes agridem e tratam mal seus professores. Os índices de violência contra os docentes são altíssimos (o grande número de alunos por sala de aula contribui para péssimas condições de trabalho, que por vezes geram insatisfação e violência).
- 12) *Fragmentação do trabalho do professor*: este deve realizar tarefas muito diversificadas, de modo que não cuida apenas das aulas, mas também realiza funções administrativas, de avaliação, de orientação a alunos e atendimento aos pais, participação em reuniões e por vezes assume a função de vigiar edifícios, materiais, recreios, entradas e saídas. Toda essa gama de atividades tem gerado um grande esgotamento. Há muitos papéis para um curto espaço de tempo.

Todas essas mudanças são parte do atual contexto da sociedade capitalista, a qual deixou claro que a escola não garante mais a certeza de sobrevivência do indivíduo, isto é, a certeza de emprego e *status* social, de maneira que acaba perdendo o sentido para o indivíduo e, conseqüentemente, o professor perde seu valor. Em função de todos esses conflitos e dificuldades, parte dos professores acaba desenvolvendo características pessimistas sobre a própria profissão, as quais se refletem sobre sua vida pessoal:

- Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor.
- Pedidos de transferência, como forma de fugir das situações conflituosas.
- Desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento, como consequência da tensão acumulada.
- *Stress*.
- Ansiedade.
- Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.
- Reações neuróticas.
- Depressões.
- Ansiedade como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental. (Esteve, 1992, p.113)

O autor ainda destaca que, nos períodos de fim de semestre, quando há avaliações e acúmulo de tarefas, os níveis de estresse dos professores e da comunidade escolar tendem a aumentar. E, diante desse mal-estar docente, da perda de identidade e de autonomia, os professores se encontram em um meio social no qual se veem imersos em múltiplas culturas que influenciam a prática e a própria consciência sobre o exercício da profissionalidade docente.

Para Nóvoa (1997), quando se realça o trabalho do professor como aquele que apenas aplica alguma técnica, ou seja, sua prática pedagógica é garantida pela excelência do método, ocorre uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

O professor deve ser o que participa da produção de seu trabalho e das diretrizes que rege, é o profissional que atuará dentro da sala de aula e colocará em prática as políticas criadas para o meio escolar. Mesmo que isso ocorra não se pode desconsiderar o contexto no qual este profissional está inserido, ou seja, a escola na qual trabalha, as políticas que intervêm diretamente sobre sua prática. Ele participa da formação e acompanhamento, na regulação e na avaliação. (Nóvoa, 1997, p.31)

Essa compreensão nos leva a entender o porquê de o professor procurar alternativas que o auxiliem na construção de sua identidade e no processo de humanização. Segundo Lüdke & Boing (2004), a precarização do trabalho

docente repercute diretamente sobre a construção da *identidade dos professores*, já que considera que o aspecto profissional é um dos principais componentes da identidade dos indivíduos.

Referente a essa construção da identidade, Souza Neto (2000) afirma que, no meio social, ela caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições. Nesse contexto, a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual. Portanto,

A produção de identidades resulta então da convergência de dois processos, o biográfico e o relacional. O *primeiro*, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma *construção* pelos indivíduos de *identidades sociais e profissionais* a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O *segundo*, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das *identidades associadas aos saberes, competências e imagens* que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de ação em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação. (Teodoro, 1999, p.60, grifo nosso)

Nesse constructo, a identidade social/profissional nos auxilia a compreender uma “ocupação”, pois tem como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional. Entretanto, não se pode desconsiderar que a *construção* de uma *identidade social* não é transmitida de uma geração a outra, sendo *construída* por cada geração com base nas categorias e posições herdadas da geração precedente (o que inclui as limitações e conquistas).

Para Papi (2005), a identidade profissional perpassa o caminho da escolha da profissão, que se dá desde a formação inicial e é construída sobre os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica. Como a identidade profissional torna-se o fazer e ser da profissão, o próprio profissional precisa fazer parte da construção, ser responsável por ela e pelos papéis social e pessoal do qual faz parte.

Por todas as diferentes considerações, entende-se que a identidade profissional configura uma forma de ser e fazer a profissão; portanto, precisa consistir em um processo no qual os professores considerem-se atores, responsáveis e autô-

nomos, pelo trabalho que desenvolvem e pela vida pessoal e social da qual fazem parte. (Papi, 2005, p.53)

Beijaard et al. (2004) complementam os estudos de Papi (2005) afirmando que é pela identidade profissional que os professores definem a si mesmos e às outras pessoas. Identidade esta que vai sendo construída no decorrer da carreira e está sujeita a sofrer as mais diversas influências, as quais são oriundas da escola, de reformas políticas, do contexto social. A identidade profissional não é fixa, mas algo em constante evolução, que se desenvolve coletiva e individualmente. As relações sociais e as relações internas, em que cada um conversa e reflete sobre si mesmo, interferem na construção da identidade. Assim, o processo de criação da identidade acontece a partir da reinterpretação de experiências e de aprendizagens que se dão ao longo da vida, de modo que ela é muito importante para motivar e trazer satisfação aos docentes.

A construção e reconstrução da identidade ocorrem em um ambiente de incertezas, passando pelo processo de socialização, ou seja, a construção se dará de dentro para fora no percurso de sua história de vida, constituída pelo saber da experiência. Segundo Papi (2005, p.50),

a construção da identidade articula dois processos: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo, e a interiorização ativa, ou seja, incorporação da mesma pelo indivíduo. Esses dois encaminhamentos fazem com que a identidade do indivíduo não possa ser analisada fora das trajetórias sociais devido à dupla relação.

De acordo com Nóvoa (1992), não é possível separar as dimensões pessoal e profissional. A forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica e os conhecimentos que transmite. Os professores constroem sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores. Sendo assim, a identidade que cada um constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

Facci (2004) traz colaborações referentes a esse assunto, mostrando que não basta considerar a relação existente entre as dimensões pessoal e profissional, sendo preciso ir além destas, percebendo que a identidade docente é também influenciada pelo contexto histórico no qual a educação se insere. Nenhum indivíduo se encontra desvinculado do processo histórico, portanto, a identidade do professor mantém relação com a identidade da profissão docente, com a resignificação dos preceitos relacionados a ela e com o papel que cada membro dessa

classe ocupa na sociedade. Assim, segundo essa autora, a identidade não é apenas um conceito, é também uma construção sociocoletiva, de modo que, na subjetividade, se vincula com a própria profissão.

Como podemos compreender, a construção da identidade não depende apenas de aspectos individuais, mas ocorre dentro de um contexto específico, sofrendo influências de instituições, da mídia, da época em que se vive, e, ainda, das pessoas com as quais o indivíduo se relaciona. Conforme já indicamos aqui, após analisar as concepções de Contreras (2002) sobre profissionalidade docente, notamos que a docência possui em sua essência um caráter pessoal e afetivo, de modo que seria muito importante que este fosse contemplado nos cursos de formação e nas políticas públicas. Assim, uma vez que estamos tratando da identidade do professor, resolvemos também descobrir como ela é tratada pelas políticas públicas de formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura e graduação plena, já que elas traçam um direcionamento à profissão e, conforme percebemos, reconhecem que a preparação para a docência possui um corpo de conhecimentos próprio. Nesse encaminhamento, o perfil da identidade desse professor foi pautado na forma de conhecimentos e competências em que se privilegiaram os seguintes itens:

Art. 6º – Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

§ 3º – A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência. (Brasil, 2002, p.2-3)

Essas orientações são um avanço em relação aos normativos anteriores (Brasil, 1961; 1962; 1969), em que se enfatizava a necessidade de se formar o educador, embora tal questão acabasse ficando vinculada a um rol de disciplinas (Didática, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Prática de Ensino), conforme já foi aqui destacado. No entanto, quando se olha para a dimensão (socio)afetiva na formação desse profissional, pondera-se que ela ficou à margem do processo, podendo aparecer camuflada na dimensão moral. Isso vai contra o que defende Moita (2007), ao afirmar que a dimensão pessoal no processo de formação é um aspecto que não pode ser desconsiderado, pois o educador é o principal agente do seu trabalho e da sua formação.

Além dessas diretrizes consolidadas nas políticas públicas, podemos observar as novas medidas presentes no Parecer CNE/CES nº 009/2001 e na Resolução CNE/CES nº 001/2002, que tratam do projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura, por demonstrarem aspectos que o Brasil considera essenciais à formação de professores. É importante atentar a esses aspectos, já que são eles que compõem a legislação brasileira, e, conseqüentemente, ditam um caráter universal à docência, o qual acaba se incorporando à identidade docente produzida no país:

Art. 5ª – O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior levará em conta que:

I – na formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – *a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;*

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira;

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (Brasil, 2002, p.2)

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
3. *zelar pela aprendizagem do aluno*;
4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menos rendimento;
5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 2001, p.12, grifos nossos).

Como podemos perceber, nem o parecer, nem a resolução apontam para a dimensão (socio)afetiva, ficando a critério de quem os lê interpretar essa questão nas entrelinhas dos normativos, ou seja, entendemos que, nos artigos dos pareceres citados, podemos interpretar a dimensão (socio)afetiva quando nos é colocado o comprometimento com valores; ou ir além do conteúdo, quando nos é apontado o saber advindo da experiência, ou quando é afirmado que o professor deve zelar pela aprendizagem do aluno; são questões que podem dar margem a essa leitura, mas que não a deixam explícita, cabendo a quem lê interpretar dessa maneira.

Sendo assim, fica claro que a dimensão (socio)afetiva não ocupa um lugar de destaque nas políticas públicas de formação para o magistério, embora haja a valorização das culturas geral e profissional, dimensão social da identidade desse professor. Já a questão da dimensão (socio)afetiva dessa identidade continua sem uma especificação clara.

É evidente que o conhecimento do professor sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos possibilita um recorte relacionado à dimensão (socio)afetiva. Todavia, o mesmo pode ficar vinculado apenas às contribuições da psicologia humanista, sem entrar no mérito da questão da autoestima docente, identidade, ficando restrito às aprendizagens significativas.

Em síntese, verificamos ao longo do capítulo que a crise na educação repercute diretamente sobre a profissão docente, a qual tem passado por um processo de desprofissionalização. Esse processo, conseqüentemente, tem contribuído com o mal-estar docente, já que os professores estão imersos em uma realidade contraditória e conflituosa, na qual muitas vezes já não sabem exatamente qual é o seu papel.

Diante dessas questões, percebemos quais são os fatores que têm dificultado o trabalho realizado pelos docentes, primeiro passo para iniciar uma reflexão sobre possíveis mudanças e melhorias relativas a essa realidade. Notamos ainda que a dimensão pessoal e afetiva compõe a profissão docente, porém não tem sido lembrada nas políticas públicas, ficando à margem do processo de formação de professores.

Por isso pretendemos, no capítulo a seguir, retomar as perspectivas relativas à afetividade na educação, procurando melhor compreender essa relação e entender como o desenvolvimento desta pode contribuir para a formação de docentes mais fortalecidos e preparados para superar os desafios e contradições que emergem dia após dia na realidade escolar.

Assim, o capítulo desdobra-se em duas partes principais, sendo que a primeira pretende refletir sobre as relações que se estabelecem entre a dimensão (socio)afetiva e as práticas educativas, tendo como foco o contexto da sala de aula e do cotidiano escolar, ao vislumbrar elementos pertinentes à identidade docente que podem contribuir para uma atuação profissional voltada ao relacionamento humano, indo além das questões cognitivas.

A segunda parte traz como foco os modelos educacionais que atuam sobre as instituições escolares, sobre os elementos afetivos e morais que deles fazem parte. A última parte do capítulo se abre às reflexões propostas por Catani (2002) e Esteve (2004), que nos propõem um modelo que procura contemplar a afetividade – dimensão (socio)afetiva, tanto na escola básica quanto nos cursos de formação docente.

3

A DIMENSÃO (SOCIO)AFETIVA EM QUESTÃO

Das relações humanas à especificidade da sala de aula

Uma vez que desejamos enunciar um discurso que valoriza a afetividade, não podemos deixar de refletir sobre a realidade em que vivemos hoje, na qual o que temos defendido neste livro é frequentemente desvalorizado, já que podemos sentir, no decorrer de nosso cotidiano, o quanto o respeito pelas relações humanas está em falta em toda a sociedade. De acordo com o que já foi tratado, o próprio sistema capitalista neoliberal contribui para que haja uma exortação do individualismo e do consumismo, de modo que as pessoas raramente se dispõem a refletir se estão agindo em prol de todos ou pensando apenas em seus interesses pessoais, sem se preocupar em como têm tratado o outro. Observando as notícias que percorrem o mundo, podemos confirmar essas afirmações, já que contemplamos um cenário onde a vida é cruelmente banalizada. Santos (1996) também trata dessa questão, evidenciando que o sofrimento humano tem sido trivializado, pois assistimos a inúmeras cenas de desrespeito e violência, mas não mais nos “espantamos”, já que essas têm sido imagens corriqueiras para os dias de hoje:

O sofrimento humano mediatizado pela sociedade da informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Essa trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. (Santos, 1996, p.16-7)

Essa questão pode ser também transferida para a realidade escolar; afinal, nesta acabam se refletindo as condições predominantes no contexto social que a envolve. Basta conversar com educadores ou presenciar cenas do cotidiano das escolas para perceber que a violência e o desrespeito estão presentes em grande parte das salas de aula, além da falta de perspectiva em uma grande parte dos alunos, pois muitos deles já não acreditam que a escola lhes oferecerá meios para que obtenham uma carreira de sucesso ou uma vida com maior qualidade.

A partir dessa constatação, surgem algumas indagações. Como, no mundo atual, dominado pelo individualismo, pela violência, por grandes níveis de desigualdade social e por uma acirrada competição no mercado de trabalho, será possível estabelecer um bom relacionamento com o outro? Será que o desenvolvimento da dimensão (socio)afetiva pode contribuir para a construção de um ambiente de qualidade em sala de aula, favorecendo um completo desenvolvimento dos alunos e a consciência de que as relações humanas são a base de nosso contexto social?

Entretanto, antes de iniciar essa discussão, é preciso compreender a que remete o termo “afetividade”, já que, segundo Amado et al. (2009), ele é polissêmico e aponta características de relação de cuidado e de ajuda, sentimento de apego, ternura, empatia, afeto, amizade, amor e carinho. Dessa forma, a abordagem deste livro seguirá os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de abertura ao outro, e que se prendem a sentimentos e emoções, ou seja, um bem-estar subjetivo e alegria, satisfação, confiança, sentimento de si, em que se constitui a dimensão pessoal, que é construída de dentro para fora no percurso de sua história de vida, contemplando o saber da experiência, no qual se produz a vida do professor.

Nossas emoções perpassam todo o processo de socialização, sendo que, através delas, a pessoa entra em contato com seu interior e com o mundo que a cerca, relaciona-se com ela mesma e com o outro, pois o “‘eu’ só se torna ‘eu verdadeiro’ quando enriquecido pelos outros ‘eus’ com os quais se relaciona” (Fiorelli, 2002, p.6). Entendemos, então, que se relacionar com o outro e trabalhar as emoções nem sempre é uma tarefa simples, mas é essencial para que um ambiente saudável e harmonioso possa ser construído em sala de aula; é também algo imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, que poderá ter uma compreensão muito mais ampla do mundo e do contexto social em que está inserido, além de perceber que as pessoas necessitam da sociedade e que esta só é possível graças à interação existente entre os seres humanos, de modo que a vida social se torna melhor quanto melhor for a relação entre os sujeitos.

Entendemos que adentrar a questão da afetividade é algo que pode abrir caminho para a resolução de alguns dos problemas sociais anteriormente mencio-

nados, tendo por foco o amor e o respeito a qualquer pessoa humana com que tenhamos contato. Segundo Amado et al. (2009), o amor, como expressão de carinho e ternura, é algo inato e espontâneo, faz parte de todos os seres humanos; todavia, o respeito dificilmente é colocado em prática de maneira tão natural. Para que haja respeito, é preciso compreensão, que se constitui em revelação e doação mútua; ética, que se constrói quando há responsabilidade pelo outro, capacidade de olhar o “outro” como pessoa humana e capacidade de olharmos a nós mesmos na relação com esse outro.

É impossível, portanto, pensar em respeito sem pensar em alteridade, que, segundo Souza Neto & Hunger (2002), tem o sentido de pensar no “outro” não como estranho ou inimigo que precisamos vencer, mas como alguém que nos completa, que contribui com nosso amadurecimento e nos faz perceber que não somos capazes de nada sozinhos.

Freire (1987), complementando essas ideias, chama a atenção para a paz, mostrando que, se a desejamos, precisamos construí-la, e ela só poderá ser obtida através de práticas de não violência, em que haja abertura ao diálogo e a discussões e o total respeito às diferenças. É preciso superar as crueldades da realidade social e se esforçar para desvelar as injustiças sociais, opondo-se a estas.

Assim, apesar de elencar aqui alguns benefícios em se desenvolver uma prática educativa que valorize a dimensão (socio)afetiva, nota-se que esta conversa entre afetividade e educação já é antiga e normalmente carrega como enfoque a relação entre pensamento e sentimento, razão e emoção e as relações entre professores e alunos. Contudo, ela sempre apresentou resistência e lacunas em seu universo de discussão e realização.

Amado et al. (2009) relatam que, durante a modernidade, não havia destaque na questão da afetividade, já que a relação pedagógica era pautada apenas na transmissão dos conhecimentos, de modo que o professor não estabelecia uma relação de proximidade para com seus alunos.

Entretanto, tal preocupação torna-se emergente quando se avança nessa discussão e se percebe que as relações humanas exercem grande influência na aprendizagem dos alunos e no perfil de professor. Amado et al. (2009) afirmam que construir uma boa relação entre professor e aluno, permeada por segurança e aconchego emocional, apoio social dos companheiros de trabalho, bem como a proximidade nos relacionamentos humanos, contribui para que a aprendizagem ocorra com maior eficiência.

Observando as ideias de outros autores, podemos perceber que essa contribuição da dimensão (socio)afetiva sobre o desenvolvimento humano já ocorre desde os primeiros dias de vida, pois o recém-nascido vive em estado de indiferenciação do “eu”, ele não tem consciência de si, passa por um estado de simbiose

com a mãe e com os que o rodeiam. Porém, com o desenvolvimento biológico e social, através do processo de socialização, a criança, aos poucos, passa a ter consciência da materialidade de seu corpo e de sua existência como indivíduo.

Dessa maneira, durante esse processo de diferenciação do eu, da percepção de sua própria existência, o bom colo proporciona aos bebês não apenas transporte, proteção e tranquilidade, como também uma experiência tátil que colabora com a organização da postura e com a própria constituição da identidade (Maranhão, 1999).

Estudos mais recentes também demonstram que a afetividade tem papel essencial na sala de aula e que todos os sentidos deveriam ser explorados. Amado et al. (2009) apontam que é por ela que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais, que darão origem à atividade cognitiva, possibilitando avanços pessoais. Será por meio do desejo, das intenções e motivos que a criança se mobilizará e selecionará as atividades, determinando os seus objetivos. Desse modo, pode-se dizer que a afetividade e os processos cognitivos estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente.

E, se é evidente que o papel da escola é educar, basta observar a origem dessa palavra para entender que realmente é preciso ir além da dimensão cognitiva para proporcionar uma educação completa aos indivíduos, contribuindo para a humanização deles, para que possam ser, refletir, agir, tornando-se atuantes no mundo em que estão inseridos.

Segundo Souza Neto (2003), o termo “educação” origina-se de dois verbos latinos: *educere* e *educare*. O primeiro deles refere-se à ideia de que educar é sinônimo de extrair, ou seja, desvelar, retirar o que está no interior da pessoa. Já o segundo verbo refere-se aos conceitos de nutrir, amamentar, cuidar, amar. Portanto, todas as pessoas que trabalham com educação por analogia são educadores, valendo lembrar que, no caso do professor, ele é um educador profissional, pois um professor pode ser um educador, mas um educador não é necessariamente um professor.

Na escola, além do conteúdo do qual o professor deve ter clareza, ele também deve estar preparado para contribuir com a criação de um clima permeado por colaboração, cumplicidade, respeito e afeto. O professor também deve ter consciência das interações aluno/aluno, que ocorrem concomitantemente à aula e exigem do docente intervenções imediatas em muitos casos, de tal forma que Moita (2007) afirma que cabe ao professor perceber como os alunos entendem a ação pedagógica na esfera do respeito, no domínio da competência, no campo da justiça relacional e administração dos poderes, além de levar em conta a dimensão pessoal, que se constitui pela abertura às perspectivas do aluno, pelo cuidado, pela valorização da liberdade, entre outros fatores.

O professor em sala de aula tem a possibilidade de demonstrar a sua relação afetiva para com o aluno, em momentos em que se mostra preocupado com os acontecimentos particulares que influenciam a rotina em sala de aula, também em demonstrações de carinho e afeto para com o aluno ou a turma.

Nessa relação pedagógica, Moita (2007) ainda afirma que a presença de uma relação interpessoal depende da relação que o professor estabelece com o ensino-aprendizagem, com o aluno e com a turma. Essa relação dentro da sala de aula não depende apenas do professor, mas também dos alunos com quem ele interage a todo momento, das interpretações sociais que carregam consigo, das vivências, dos projetos pessoais.

A dimensão (socio)afetiva, no que se refere ao currículo, está vinculada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor, porém, nessa relação, Amado et al. (2009) relatam que o professor tem posturas não verbais, como a proximidade e a receptividade. No que se refere à comunicação verbal, o autor destaca que é positivamente avaliada, se realizada com palavras de incentivo, ajuda, *feedback* e elogio. De maneira ampla, essa postura e a comunicação do professor são comportamentos docentes que contribuem muito com a aprendizagem, pois permitem que os alunos executem as tarefas com maior segurança e determinação, auxiliam na compreensão de conteúdos, originam uma forma de avaliar mais humanizada, exigem que os alunos ajam com responsabilidade e evitam a marginalização e a exclusão, que hoje são tão frequentes na sociedade.

Nesse contexto, que passa a ideia do “saber fazer” e do profissionalismo, características da dimensão (socio)afetiva do professor se sobressaem em sua prática, como:

a disponibilidade (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a aproximação amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (onde o aluno possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar). (Amado et al., 2009, p.79)

Com isso, notamos que a afetividade, quando presente na relação educativa, favorece o ambiente, pois consegue estabelecer uma relação de interesse do aluno pela aula, colaborando assim para os objetivos do trabalho do professor. O professor que possui a “competência afetiva” percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

Entretanto, é importante chamar a atenção aqui para o fato de considerarmos outras dimensões – para além da dimensão (socio)afetiva – que contribuem com o trabalho docente. Se ao longo do capítulo nos propusemos a pensar como a di-

mensão (socio)afetiva é constitutiva das relações humanas e como pode colaborar com a prática pedagógica e com todo o fazer docente, cabe fazer uma ressalva, lembrando que há outras dimensões essenciais (dimensão sociopolítica e dimensão técnica) para a realização de um fazer docente que alcance os alunos, que os motive e favoreça sua aprendizagem.

Ora, nesse fazer docente estão imbricadas múltiplas dimensões que vão delineando o modo como o professor constitui a sua prática, que vão se entrelaçando no exercício da docência.

As concepções teóricas, as crenças, a visão política, o entendimento que o professor tem de sua profissão são fatores que também influenciam o modo como o profissional elabora e busca executar a sua aula. Assim, esse sistema de crenças, concepções e valores que marcam a identidade do professor acabam por agir sobre o “tipo” de aula que o professor planeja, na maneira como ele concebe a relação entre aluno, conhecimento e contexto, isto é, aqui entra em cena a didática, que pode ser entendida de muitas maneiras distintas, privilegiando formas de ensinar, concepções de ensino-aprendizagem e conteúdos escolares, que podem ser mais ou menos valorizados.

Para Anastasiou (2003), o professor pode privilegiar uma didática que lide com a lógica formal ou com a lógica dialética, o que estará influenciando diretamente a aprendizagem dos alunos, pois muda o foco e o modo de como ensinar.

O Quadro 2, baseado nas contribuições de Anastasiou (2003), elucida as principais diferenças entre um ensino baseado na lógica formal e na lógica dialética, indicando os principais atributos de cada uma delas.

Como se poderá ver, a lógica formal é a que fundamentava o ensino tradicional, o qual, como dissemos antes, era pautado por um maior distanciamento entre professor e aluno, cabendo ao primeiro ensinar e ao segundo aprender.

Na lógica dialética, busca-se superar essa visão, entendendo professor e aluno como parceiros no processo de ensino-aprendizagem, valorizando as interações entre eles, como também a necessária motivação dos educandos para que haja aprendizagem:

| <i>Atributos das concepções didáticas baseadas na lógica formal ou na lógica dialética</i> | | |
|--|---|--|
| <i>Atributos</i> | <i>Lógica formal</i> | <i>Lógica dialética</i> |
| Concepção teórica | Pauta-se pelo princípio de identidade, o de não contradição e o do terceiro excluído. | Pauta-se pelos princípios de identidade e negação, mas também considera os princípios de movimento, contradição, existência de uma visão inicial e sincrética trazida pelo aluno e de uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando à construção de sínteses, sempre <i>provisórias</i> , a serem efetivadas no processo do pensar humano, em ação conjunta de alunos e professores. |
| Concepção do verbo aprender | Derivado de <i>aprender por síncope</i> . Significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. | Do latim <i>apprehendere</i> . Significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, tomar para si. |
| Objetivo do professor | <i>Dar</i> aulas, de modo a transmitir o conhecimento <i>para</i> os alunos. | <i>Fazer</i> aulas, de modo que o professor atue <i>com</i> os alunos sobre o objeto de estudo, visando sempre à aprendizagem dos estudantes. |
| Principal ação da prática pedagógica | O discurso docente, a transmissão oral dos saberes e conteúdos. | Organiza atividades com as quais o aluno possa generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados; ensinar e aprender estão sempre interligados. |
| Papel do professor | Transmitir e apresentar o conhecimento. | Mediar a relação entre aluno e conhecimento, de diferentes maneiras. |
| Maneira como se constitui a prática pedagógica | Por meio de <i>passos</i> : preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos, exercícios para fixação, prova para averiguação do que foi aprendido (memorizado). | Por meio de <i>momentos</i> a serem construídos pelos sujeitos <i>em ação</i> , respeitando sempre o movimento do pensamento. Diferentemente dos passos, que devem acontecer um após o outro, os momentos não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento. |

(continua)

(continuação)

| <i>Atributos das concepções didáticas baseadas na lógica formal ou na lógica dialética</i> | | |
|--|---|---|
| <i>Atributos</i> | <i>Lógica formal</i> | <i>Lógica dialética</i> |
| Resultado final esperado no processo de aprendizagem | Possibilidade de expressar em símbolos os conteúdos mentais apreendidos. | Superação do isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, essas, sim, explicativas da realidade. |
| Papel do aluno | Receber informações e realizar os exercícios propostos – <i>atuação passiva</i> . | <i>Atuação ativa</i> , apropriando-se conscientemente dos conhecimentos. É preciso estar motivado e envolvido para aprender. |

Quadro 2 – Principais diferenças entre a lógica formal e a lógica dialética

Nesse sentido, segundo Anastasiou, a lógica dialética passou a existir em função das novas configurações que foram constituindo nosso mundo, de modo que três circunstâncias impulsionaram a mudança do raciocínio formal para o dialético:

a penetração da explicação científica na intimidade dos processos naturais, objetivos ou subjetivos; a necessidade da superação da referência aos objetos, transformações e velocidades em escala humana, e à visão desarmada ou apenas servida de meios instrumentais primários devidos inclusive aos avanços tecnológicos; e ao fato da lógica dialética ser aquela indispensável para a compreensão dos acontecimentos em que o homem é simultaneamente investigador e um dos elementos do problema investigado. (Anastasiou, 2003, p.9)

Candau & Koff (2006) corroboram essa perspectiva, demonstrando que a sociedade, à medida que se desenvolveu no processo de globalização, tornou-se mais complexa e plural, de modo que nela passa a ser reconhecida a *diversidade* e o *multiculturalismo*, o que a leva a assumir uma perspectiva dialética e multidimensional de compreensão da realidade.

Com a globalização, culturas, etnias, economias e sociedades distintas foram se conhecendo; interagindo de diferentes maneiras e influenciando umas às outras, de modo que se gera a resistência, mas também a consciência das identidades culturais, provocando a necessidade de haver movimentos identitários de caráter local e internacional.

Nessa perspectiva, a lógica formal parece não dar mais conta de apreender todo esse processo, de buscar o conhecimento da realidade em sua totalidade, já que tem por princípio a negação da contradição, enquanto a globalização enfatiza as contradições e as diferenças que constituem o mundo.

Pensando então numa organização didática por meio de processos dialéticos, em que professor e alunos busquem de forma ativa o conhecimento dos objetos de estudo, Anastasiou (2003) traz as contribuições de Vasconcelos (1994), que entende que três momentos são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: “a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento” (Anastasiou, 2003, p.19).

Nesses momentos, a dimensão (socio)afetiva não deixa de ser considerada, pois a didática constituída em uma lógica dialética pressupõe a constante interação entre professor e alunos, estando todo o grupo interagindo e se movimentando em busca do conhecimento.

Atentando para os argumentos de Anastasiou (2003), podemos depreender que, especialmente no momento de *mobilização para o conhecimento*, a dimensão (socio)afetiva ganha destaque, já que “caberá ao professor, ao compartilhar o sabor do saber, provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento, de tal forma que ele permaneça saboreando-o durante todo o processo” (p.19).

Dessa maneira, defende-se aí que o professor busque aproximar a realidade que se pretende apreender do grupo de alunos, de modo que se estabeleça um diálogo entre a visão de mundo dos educandos e a área a ser conhecida. Nesse sentido, a autora pontua que a motivação e o interesse dos alunos poderão auxiliar nesse processo de aprendizagem, tanto que ela explicita a expressão “saborear o conhecimento”, trazendo a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem pode (ou deve) ser perpassado por sensações prazerosas e motivadoras, de modo que a interação entre professor e aluno contribua para a construção de um trabalho que seja marcado por relações sociais e afetivas.

Nessa perspectiva, é essencial pensar também na formação do professor, de que maneira ela pode contribuir para que o docente seja capaz de mobilizar a didática de maneira dialética, contemplando múltiplas dimensões constitutivas da realidade e dos sujeitos que estão a apreender. Assim, o docente deve possuir características profissionais, como a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas, dinâmicas e criativas que estimulem os alunos notadamente pelo próprio prazer de ensinar, e que os envolvam nas decisões e trabalhos de grupo. De acordo com Amado et al. (2009), ao se pensar na formação de professores, também é necessário considerar que esses profissionais serão preparados

para educar indivíduos que estão em processo de desenvolvimento, de modo que os docentes devem ser capazes de relacionar as dimensões cognitiva e afetiva no decorrer do processo de aprendizagem.

Além disso, é essencial visar à formação de profissionais reflexivos e investigadores, prontos a pesquisar o contexto em que estão inseridos e a buscar soluções para cada nova dificuldade que se apresentar. Os autores defendem ainda que a dimensão relacional deveria preencher o centro do currículo da formação inicial, de modo que os aspectos afetivos tenham maior relevância nessa etapa da formação docente.

Severino (2002) caminha nessa perspectiva, retomando a questão da desprofissionalização docente, que tem gerado um profundo mal-estar nessa classe de trabalhadores. Dessa forma, o autor acredita que o docente, bem como sua formação, não deveriam se voltar à lógica do mercado, às tendências capitalistas e à degradação da profissão, mas sim caminhar numa perspectiva que se abraça à cidadania e à reflexão, compreendendo as relações de poder presentes no sistema, o quanto se pode agir para influenciá-las, tentando ler e entender o mundo em que se vive. E ainda todo esse processo deveria ser realizado levando em consideração que a educação é uma prática social e, portanto, deve-se valorizar a interação com o outro – dimensão (socio)afetiva, entendendo que só “sou capaz de me formar graças ao outro”.

O autor evidencia que devem ser estabelecidas as relações entre as diferentes dimensões humanas, mostrando que todas elas deveriam ser valorizadas no processo educativo, visando à não alienação e ao projeto de educação para a liberdade. Catani (2002) demonstra a necessidade de as pesquisas contemporâneas em Educação basearem-se em conhecimentos que considerem as vivências dos docentes, refletindo sobre as diferentes dimensões do trabalho dos professores, da relação com os pares e com os alunos e do contexto no qual se atua.

Essas perspectivas defendidas por Catani (2002) vão ao encontro de outros autores já citados aqui, tais como Nóvoa (1992), Esteve (1992), Contreras (2002), entre outros. Esses estudiosos procuram subsídios que possam contribuir com a profissionalização da docência, sendo que percebem a dimensão pessoal – ou afetiva – intrínseca a esse processo e procuram demonstrar que esta deveria ocupar um espaço privilegiado nas políticas públicas, nos currículos, nos cursos de formação inicial e continuada.

Esteve (1992), por exemplo, demonstra que grande parte dos docentes está adoecendo, passando por um mal-estar profissional, e o autor percebe a necessidade de uma formação diferenciada que seja capaz de preparar os educadores para a realidade em que a escola pública se encontra, para que esses profissionais

saibam lidar com os conflitos, contradições e a pluralidade inerentes ao contexto de hoje.

Entretanto, há outro caminho que vem recebendo destaque no universo da docência, visando preencher a lacuna referente à dimensão (socio)afetiva. A questão da “autoajuda” está tendo forte repercussão entre os professores, o que, para muitos estudiosos da área, se constitui ao mesmo tempo em um caminho para a valorização das relações humanas, mas também um caminho para a desprofissionalização do magistério. Desse modo, esse ponto mostra-se importante porque expõe uma falha do processo de formação, mas que, no âmbito da profissionalização, começa a ganhar terreno, podendo se limitar à autoajuda – caminho da desprofissionalização.

Esse tipo de literatura tem sido procurado por, de alguma forma, tocar as dimensões subjetivas e afetivas da identidade docente, elevando o “moral” e oferecendo ânimo ao professor. Nesse sentido, Cury (2002) é um dos autores que tem produzido livros nessa área. O autor aborda diversos temas. Já tratou do perfil de Jesus Cristo, da autoestima pessoal, do perfil de alunos, pais e professores. Assim, em sua escrita, notamos a presença de uma exaltação da figura do professor, de modo também a “massagear” o ego, a elevar a autoestima dos docentes:

(Professores,) Muitos de vocês gastaram os melhores anos de sua vida, alguns até adoeceram, nessa árdua tarefa.

O sistema social não os valoriza na proporção da sua grandeza, mas tenham a certeza de que, sem vocês, a sociedade não tem horizonte, nossas noites não têm estrelas, nossa alma não tem saúde, nossa emoção não tem alegria. Agradecemos seu amor, sabedoria, lágrimas, criatividade, perspicácia, dentro e fora da sala de aula. O mundo pode não os aplaudir, mas o conhecimento mais lúcido da ciência tem de reconhecer que vocês são os profissionais mais importantes da sociedade.

Professores, muito obrigado. Vocês são mestres da vida. (Cury, 2003, p.63)

Ao ler esse trecho, percebemos uma perspectiva que tem sido marcante na literatura de autoajuda, isto é, a elevação do moral do sujeito, transmitindo a mensagem de que, se a pessoa acreditar e for perseverante, poderá transpor obstáculos, solucionar problemas por si só. Apesar de desenvolver esses aspectos, Cury (2002, p.27) também trata de questões fundamentais que caracterizam nossa atual sociedade:

Os jovens estão desenvolvendo coletivamente a síndrome de SPA. Tal síndrome faz com que eles procurem ansiosamente novos estímulos para excitar suas emoções e como não os encontram, ficam agitados e inquietos. A sala de aula tornou-se um canteiro de tédio e *stress* [...] Os conflitos em sala de aula estão conduzindo os professores a adoecer coletivamente no mundo todo. Na Espanha, 80% deles estão profundamente estressados. No Brasil, de acordo com pesquisa realizada pela Academia de Inteligência, 92% dos educadores estão com três ou mais sintomas de *stress* e 41% estão com dez ou mais, dos quais destacam: cefaleia, dores musculares, excesso de sono, irritabilidade.

Essas ideias tocam na crise educacional tratadas aqui. Os docentes não têm sido capazes de compreender as novas perspectivas sociais que atingem a escola, de modo que não se sentem preparados a lidar com as transformações, pois provavelmente continuam a se pautar pela ideia de “professor monocultural”, reconhecido por ser eficiente e eficaz em suas ações pedagógicas.

Assim, diante da pluralidade e diversidade cultural que abarcam o mundo e as escolas de hoje, é necessário que os professores sejam “intermulticulturais”, capazes de lidar com todas essas diferenças culturais e sociais que se produzem e reproduzem na escola, capazes de educar de modo a trazer significado aos diferentes sujeitos que fazem parte da realidade escolar. Para tanto, Cortesão (2002) nos mostra que é essencial que o professor realize sua prática pedagógica com flexibilidade, por meio de ações reflexivas e investigativas, buscando propiciar aos educandos a apreensão da sabedoria, das relações de poder, atuando por meio de práticas cidadãs.

Entretanto, enquanto esse caráter intermulticultural não chega às escolas, notamos que os jovens já não depositam grandes expectativas no sistema educacional; como a escola continua a transmitir um discurso que já não é válido, ela parece ter perdido o significado perante os jovens, uma vez que:

Com relação às informações transmitidas em sala de aula, 56% dos professores percebem que os componentes curriculares que ensinam são importantes para preparar os alunos a atuarem na vida de jovem/adulto. Contudo, apenas 42% consideram as informações trabalhadas em sala de aula como importantes.

Nesta questão, fica bem evidente que o que é importante para o professor, não é importante para muitos alunos, isto é, não atende as expectativas da grande maioria. E não atende porque, na visão do aluno, o academicismo dos componentes curriculares é muito difícil e, com pouca aplicabilidade no mundo do trabalho que ele enfrenta fora dos muros escolares. (Gonçalvez, Passos & Passos, 2005, p.351)

Com essas pesquisas, vamos percebendo que, de modo geral, a escola não tem tido grande sentido na vida dos adolescentes e jovens da atualidade, de modo que nem o ensino superior está mais representando a garantia de uma melhoria de vida social e econômica, de um futuro melhor. Junto a esses conflitos, nos quais as perspectivas sociais são perdidas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, notamos também o embate das gerações e, especialmente, a perda do processo civilizatório.

Em função desse contexto, consideramos que os elementos que fazem parte do processo da formação do professor, que estão presentes na constituição de sua identidade em sua dimensão (socio)afetiva, passam pelas questões da hegemonia de uma cultura audiovisual e da falta de uma consciência mais ampla no exercício da profissionalidade docente. Esse quadro nos traz compreensões, já que demonstra por que o professor tem procurado alternativas que o ajudem na elaboração de sua identidade e no processo de humanização.

No âmbito desse processo, foi destacado, ainda, que a desvalorização, a proletarização e as condições de trabalho não adequadas fazem parte do contexto docente, gerando como consequência, por exemplo, a emergência das pedagogias não diretivas e de autoajuda. No bojo dessa construção da identidade e resgate da profissionalidade, não se deve ignorar a existência dessas pedagogias.

No que se refere às pedagogias não diretivas, estas acabaram reforçando a desvalorização docente, embora apresentem contribuições com relação à dimensão humana do ensino (afetividade). Essas pedagogias, de modo geral, defendem a emancipação humana com base na individualidade do sujeito, transferindo a resolução das questões sociais apenas à felicidade do indivíduo. Este, por sua vez, tenta mudar sem tocar na ordem do mundo. Assim, as pessoas tendem a ser preservadas em seu anonimato, ignorando que o ensino também tem uma dimensão sociopolítica e uma dimensão técnica.

No geral, essas pedagogias, por terem o seu foco na subjetividade humana, acabam por fornecer um ancoradouro para as pedagogias da autoajuda, uma vez que transferem apenas ao indivíduo o sucesso ou o fracasso por suas conquistas. Todavia, deve-se lembrar de que as pedagogias não diretivas, segundo Snyders (1978), também oferecem uma contribuição aos processos educacionais, pois:

Colocam em primeiro plano das preocupações, a relação entre professores e alunos, a confrontação entre a dominação do mestre e a fraqueza passiva do aluno e, portanto, obriga-nos a procurar as condições de uma autonomia do aluno, duma tomada de iniciativa e de responsabilidades. (Snyder, 1978, p.8)

Dessa forma, pretendemos a seguir nos aprofundar nessas “pedagogias” citadas, tratando das “não diretivas”, mas abordando também outros modelos que podem influenciar a instituição escolar (modelo de educação como molde, modelo de educação como ensino, modelo de educação como livre desenvolvimento e modelo de educação como iniciação), procurando compreender os avanços e os desafios (ou limites e lacunas) de cada um deles, tentando entender como a dimensão (socio)afetiva pode ou não neles ser contemplada. Em seguida, buscaremos levantar elementos fundamentais à formação docente, sendo que, para isso, nos basearemos nas contribuições de Catani (2002), que reflete sobre a didática na formação de professores, e de Candau (1991), que trata da importância da dimensão humana (dimensão (socio)afetiva) nesse processo de formação.

Modelos de Educação: aspectos que permeiam a dimensão (socio)afetiva e a dimensão moral

Dando continuidade ao que se refere às concepções de pedagogias não diretivas, pode ser citado como exemplo o modelo de educação como livre desenvolvimento, que surge principalmente na tentativa de superar o modelo de educação como molde. Para Esteve (2004), o modelo de educação como molde é chamado assim porque tinha a função de moldar o indivíduo, pois “parte da ideia de que o professor tem o direito natural de definir as metas, os objetivos e os conceitos básicos que devem ser assimilados pelas gerações jovens” (Esteve, 2004, p.96-7).

O modelo de educação como molde está atrelado às correntes da Pedagogia tradicional, sendo que, segundo Saviani (1985), nessa perspectiva entende-se que a ignorância gera a marginalidade social. Dessa forma, a escola tem a função de transmitir a instrução, os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente. É o professor que exerce essa função; assim, ele ocupa papel central na instituição, devendo articular conteúdos a estratégias de ensino para que todos os seus alunos apreendam as lições.

Esteve (2004) remete, assim, à educação dos valores presentes nesse modelo, pois cabia ao professor punir os alunos que não estivessem de acordo com as regras da instituição ou que não estivessem se esforçando para assimilar os conteúdos transmitidos. Porém, o autor chama a atenção para uma falha nesse modelo, enfatizando que este não contribui para a autonomia dos alunos, já que eles, se sob a tutela dos adultos e no contexto escolar, eram capazes de reproduzir os conhecimentos assimilados, diante de novas situações, entretanto, tinham

dificuldade de encontrar soluções, uma vez que, na maior parte das vezes, aprendiam “com a repetição verbal das respostas que lhes foram inculcadas pelos adultos” (Esteve, 2004, p.97).

Desse modo, apesar de boas ideias cercarem essa concepção, na prática nem tudo ocorria como se previa e nem foi possível universalizar a educação, como era uma de suas propostas provenientes da Revolução Francesa (redimir a humanidade de sua ignorância). Logo, muitos dos que chegavam à escola acabavam abandonando-a por encontrar dificuldade ou por ter a necessidade de trabalhar. Observa-se também que nem todas as pessoas que se saíam bem na escola conseguiam uma boa posição no mercado de trabalho. Esses fatores alavancaram mudanças significativas no campo da educação.

No Brasil, o desapontamento com a Pedagogia tradicional foi, gradualmente, abrindo espaço para outra concepção educacional que aqui ficou conhecida como Escola Nova, pois ela procurava romper com os princípios e práticas adotados no modelo tradicional.

A Escola Nova entra no país em clima de efervescência ideológica nos anos de 1920, marcada pela perspectiva de renovação educacional. Desse modo, ela foi introduzida com “a tarefa de reformar e regenerar a nação num período marcado por forças políticas e econômicas concorrentes cujos resultados seriam mais claramente percebidos nas décadas seguintes” (Valdemarin, 2010, p.111).

Valdemarin (2010) destaca que, entre 1929 e 1935, houve eventos que marcaram a renovação educacional brasileira, introduzindo as ideias que hoje são conhecidas como parte do movimento Escola Nova. Nesse período de grandes mudanças na sociedade brasileira, Getúlio Vargas assumiu o poder, dando novos contornos à nação, na qual a Educação se vê envolvida em mudanças influenciadas por estudiosos de diferentes países.

Para a autora, teóricos como os norte-americanos John Dewey e William Heard Kilpatrick e o belga Jean-Ovide Decroly exerceram grande influência sobre as novas tendências da educação brasileira. Dewey realizou estudos na Escola Laboratório vinculada à Universidade de Chicago, buscando fazer da escola uma “sociedade em miniatura” e organizar o currículo de acordo com o desenvolvimento e interesse das crianças. Kilpatrick seguiu muitas das ideias deweynianas, e procurou avançar propondo que o currículo fosse organizado por projetos, visando à construção da autonomia, fundamental para desenvolver a democracia como modo de vida. Decroly, por sua vez, caminhou na mesma perspectiva que os autores citados anteriormente, entendendo que devia haver coesão entre as atividades realizadas naturalmente pelas crianças e as atividades propostas pela escola. Assim, o autor propôs que os conteúdos fossem organizados

como meio de comunicação, de modo que deveria ser estabelecido um paralelo entre os interesses infantis e os interesses humanos em geral, voltados ao estudo do ambiente e da sociedade.

Se Valdamarin (2010) traz à tona os estudos desses três autores, destacando que suas teorias foram essenciais ao movimento da Escola Nova, a autora mostra também que os brasileiros Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira tiveram papel central para difundir essas novas concepções em nosso país:

O estudo da influência das concepções educacionais renovadoras no Brasil defronta-se com questões temporais. Admitindo-se que grande parte de suas proposições ainda informa o ideário pedagógico brasileiro, pode-se trabalhar com a hipótese de um ciclo de longa permanência cujos primeiros movimentos ocorreram num curto espaço de tempo, foram compostos de inúmeras ações estratégicas e simultâneas e que incluíam reformas educacionais em todos os níveis, debates polêmicos, produções editoriais e jornalísticas, individuais ou coletivas, e ocupação de posições políticas; *suas principais lideranças alternaram-se em cidades e posições-chave no comando da administração educacional e de associações.* (Valdamarin, 2010, p.110, grifo nosso)

Desse modo, enquanto Mizukami (2003) afirma que esse movimento chega ao Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 por Fernando de Azevedo e colaboradores, Valdamarin (2010) chama a atenção para a repercussão provocada pelo Inquérito realizado já em 1926, escrito por esse mesmo autor e publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*.

O Inquérito tinha por objetivo aglutinar a opinião de importantes profissionais envolvidos com a educação, a fim de elencar problemas nos diferentes níveis de instrução. Depois de ser publicado no jornal, o Inquérito foi transformado em livro, sendo intitulado *A educação pública em São Paulo*, lançado em 1937. No texto em questão, extrapola-se a intenção de mapear os problemas educacionais, na medida em que são sugeridas algumas mudanças para o Brasil: “democratização do ensino, necessidade de um sistema educacional articulado, integração do projeto educacional ao projeto político e social do país” (Valdamarin, 2010, p.113).

Em 1927, ano seguinte ao lançamento do Inquérito, Lourenço Filho lança o primeiro volume da Biblioteca de Educação, pela Companhia Melhoramentos, de São Paulo, a qual se volta à construção de uma nova cultura pedagógica, e, nesse mesmo ano, a Associação Brasileira de Educação iniciou as Conferências Nacionais, refletindo sobre o sistema educacional brasileiro. Ainda no referido ano, Anísio Teixeira viaja para os Estados Unidos, onde entra em contato com as

ideias de John Dewey e outros autores, publicando suas principais impressões no livro *Aspectos americanos da educação*, em 1928.

Em 1930, Lourenço Filho lança o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* e assume a Diretoria do Ensino de São Paulo, gerando importantes mudanças à docência, tais como a exoneração de docentes leigos, novos critérios para a concessão de equiparação das escolas normais livres, elaboração de plano de carreira para o magistério, com acesso somente por concurso público, reestruturação administrativa da Diretoria-Geral da Instrução Pública. Sob sua gestão, a Escola Normal da Praça foi transformada em Instituto Pedagógico e passou a contar com o serviço de Psicologia Aplicada, fazendo circular também a revista *Escola Nova*, que trazia inovações para o ensino baseadas nos estudos de John Dewey.

No ano de 1931, Fernando Azevedo assume a docência na Escola Normal da Praça da República e lança o livro *Novos caminhos e novos fins*, propondo a reforma educacional do Distrito Federal. Anísio Teixeira, no mesmo ano, assume a Diretoria-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, enquanto Lourenço Filho se torna chefe de gabinete do Ministério da Educação e Saúde, também no Rio de Janeiro: “Assim, pessoas e ideias estão em constante circulação, revezando-se em postos-chave de liderança, enquanto o governo Vargas se estabiliza” (Valdemarin, 2010, p.115).

Dessa forma, no ano seguinte, foi publicado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, ou Manifesto dos Pioneiros de 1932, organizado por Fernando de Azevedo. Para Valdemarin (2010), o Inquérito de 1926 e o Manifesto de 1932 foram eventos marcantes de um novo contexto, difundindo muitas das ideias elaboradas por John Dewey, já que o trabalho foi tomado como elemento diretivo das reformas, necessitando de elementos como disciplina, solidariedade e cooperação. John Dewey destacava que a revolução industrial e a urbanização promoveram mudanças físicas e políticas, reunindo pessoas de diferentes cidades e modificando crenças e modos de vida, sendo que essas transformações acabam também por afetar a família, fazendo-se necessário inserir a criança nessa nova lógica social, auxiliando-a a desenvolver “hábitos de ordem, responsabilidade e de colaboração” (Valdemarin, 2010, p.33). Assim, percebem-se ainda as influências de Dewey no Manifesto, porque esse documento transferiu o eixo da escola para a criança e o respeito à sua personalidade, não devendo o sistema escolar ser organizado segundo a lógica adulta, mas sim de acordo com a natureza e o funcionamento do espírito infantil:

No sistema educacional descrito no Manifesto, a escola maternal, os jardins de infância e a escola primária constituem-se no meio mais eficaz de efetivar a pre-

tendida democratização da sociedade, garantindo igualdade de oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual a que todos os seres humanos têm direito. A escola secundária deveria fornecer sólida base de cultura geral, dividindo-se depois em duas áreas: uma de preponderância intelectual e outra de preponderância manual; e o ensino superior abrangeria os institutos de pesquisa e altos estudos e também a formação de professores. Garantidos esses preceitos, estariam criadas as bases para garantir a homogeneidade da cultura, o desenvolvimento individual, a diversidade das funções econômicas e a igualdade de oportunidades. (Valdemarin, 2010, p.117)

No livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, o autor demonstra que as práticas pedagógicas devem pautar-se pelo respeito e reconhecimento da personalidade do aluno, e basear-se na coordenação de atividades que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento, com a idade e o interesse do educando; a organização da escola deve corresponder a uma comunidade em miniatura, possibilitando a aprendizagem simbólica em situações vivenciadas no meio social e garantindo, ainda, a igualdade de oportunidade a todos os brasileiros.

Libâneo (1984) também traz contribuições para elucidar o movimento escolanovista introduzido no Brasil, acreditando que ele se relaciona à tendência pedagógica liberal renovada progressista ou pragmatista, na qual a escola objetiva “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (Libâneo, 1984, p.22).

Valdemarin (2010, p.34) nos mostra que John Dewey também influenciou esses princípios, já que ele afirmava que na escola deve haver oportunidade “para unir a criança à vida, transformando seu ambiente de modo que aprenda vivendo numa comunidade miniatura, numa sociedade embrionária”.

No entanto, para Libâneo (1984), na tendência liberal renovada progressista, o professor não ocupa um espaço privilegiado, já que sua função é somente de auxiliar no desenvolvimento da criança, e suas intervenções devem contribuir para dar forma ao raciocínio que é próprio do aluno. Dessa forma, considera-se que a motivação para a aprendizagem depende “da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador” (Libâneo, 1984, p.26).

Salienta-se, de acordo com essa tendência pedagógica, o conceito de “aprender fazendo”, de modo que há a valorização das práticas experimentais, da investigação, da pesquisa, do estudo do meio e da busca pela solução de problemas. Entende-se que a aquisição de conhecimentos deve partir de inte-

resses e necessidades, o que leva a crer que os conteúdos de ensino precisam ser determinados em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos e dos desafios cognitivos que eles enfrentam.

Essas ideias certamente estão influenciadas por John Dewey, já que, segundo Valdemarin (2010), ele entendia que a escola deveria abranger quatro diferentes impulsos presentes na criança: o primeiro seria evidenciado na *utilização da linguagem* como meio para as relações interpessoais; o segundo seria o *instinto de construir*, que se faz presente em jogos, movimentos, manuseio de materiais; o terceiro é o *instinto da investigação*, pois a criança sente prazer em experimentar novas coisas e observar seus resultados; o quarto instinto é a *expressão artística*, que seria o refinamento e a junção dos três instintos anteriores.

No que se refere à organização da aula e à disciplina das crianças, Libâneo (1984) destaca que a participação dos alunos e o respeito às regras do grupo são atitudes bastante valorizadas, pois se visa construir um ambiente de vivência democrática, da forma que se acredita que deveria ser a organização em sociedade. Para Valdemarin (2010), tanto Dewey quanto Kilpatrick influenciaram essas questões, pois acreditavam que os educandos deveriam desenvolver práticas cooperativas, aprendendo a construir projetos juntos, a assumir responsabilidades, a conhecer o seu papel e a estar prontos para colaborar com o outro, posturas essas que se aliavam à formação para a democracia. Segundo Valdemarin (2010), Kilpatrick considerava que

os procedimentos democráticos podem ser introduzidos na escola tão logo as crianças sejam capazes de manejá-los, a fim de que as escolas públicas se tornem a instituição social central para o desenvolvimento da responsabilidade social e da autodireção. Trata-se de substituir a autoridade externa pela autodireção democrática ligada ao bem comum como meio de administração prática. (Valdemarin, 2010, p.109)

Dessa maneira, Valdemarin (2010) elenca diferentes influências estrangeiras que acabaram por resultar no movimento brasileiro denominado Escola Nova. Ao longo de seus textos, pode-se notar que os autores brasileiros priorizaram o estabelecimento de novas bases teóricas para difundir as concepções dessa renovação educacional, sendo que algumas novas metodologias eram descritas, mas sem se pautar por modelos de como ensinar. Para a autora, apostava-se na diversidade de possibilidades, buscando primeiramente uma transformação de mentalidades para depois investir em práticas inovadoras:

Sendo a mudança de mentalidades um processo longo, a apropriação das novas concepções se deu, a princípio, pela propagação da nova concepção, num processo de apropriação conceitual e de recombinação.

Pode-se afirmar que o período de efervescência de ideias aqui analisado apresentou um sentido ainda não totalmente definido da renovação pedagógica. A ênfase e o esforço para provocar a mudança de mentalidades são indícios fortes de que estava se estruturando uma nova concepção que não chega a determinar as práticas pedagógicas senão em experiências modelares que, por sua vez, atuam como afiançadoras dessas possibilidades. (Valdemarin, 2010, p.127)

Nesse sentido, como se pôde notar, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil o início do século XX é marcado por inovações não apenas políticas e sociais, mas também de cunho educacional; diferentes ideias e teorias vão sendo construídas, as ciências humanas vão se ampliando e tornando-se mais profundas, de modo que diferentes concepções teóricas são elaboradas promovendo rupturas com a escola tradicional. Esteve (2004) trata de um outro modelo educacional que desponta no século XX, denominando-o de modelo de educação como livre desenvolvimento, e ressalta que este “nasce da união entre a rejeição do modelo de educação como imposição exterior dos adultos, por parte da atual geração de pais, e a popularização das teorias psicanalíticas, difundidas em uma versão muito particular pelos grandes meios de comunicação” (Esteve, 2004, p.104).

Mizukami (2003) chama esse modelo de “abordagem humanista” e demonstra que a literatura brasileira recebeu influências dela a partir dos estudos de Carl Rogers e Alexander Neill. Assim, a autora indica que a proposta rogeriana é conhecida como representante da psicologia humanista, ao tratar do ensino centrado no aluno, focando inclusive sua personalidade e sua conduta. Segundo essa abordagem, o homem é visto como um sujeito no mundo, sendo único em suas percepções referentes ao meio que o envolve: “O homem não nasce como um fim determinado, mas goza de liberdade plena e se apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. É, portanto, possuidor de uma existência não condicionada *a priori*” (Mizukami, 2003, p.38). Nesse sentido,

esse modelo elaborou a ideia do desenvolvimento livre, segundo a qual a criança deve ir descobrindo o mundo por si mesma e elaborando suas próprias ideias dos valores e das normas sociais e morais longe de qualquer intervenção dos adultos, uma vez que esta só pode supor uma coerção da inesgotável criatividade infantil.

Levando em consideração essas ideias, Mizukami (2003) indica que a educação, segundo essa abordagem, seria responsável por promover condições que possibilitassem aos alunos tornar-se pessoas com iniciativa, responsáveis, que agissem com autodeterminação e discernimento, que fossem capazes de se adaptar a novas condições e buscar soluções aos seus próprios problemas, por meio de um espírito livre e criativo. A autora salienta que tanto Rogers quanto Neill defendiam que a educação deveria ter como meta a autonomia do sujeito em oposição à anomia ou à heteronomia. Desse modo,

Uma situação formal de educação seria entendida, na proposta rogeriana, como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido e *não obrigado ou imposto*. (Mizukami, 2003, p.45, grifo nosso)

Para tanto, a escola deveria promover a autonomia do aluno, oferecendo condições para que ele se desenvolva em seu processo de vir a ser. Libâneo (1984) afirma que a “escola para o livre desenvolvimento” ou “não diretiva” deposita seu foco mais nos problemas psicológicos do que pedagógicos ou sociais, já que visa promover mudanças internas ao indivíduo. O autor ainda indica que a teoria rogeriana considera que procedimentos didáticos, aulas, livros e outros recursos materiais possuem pouca importância quando comparados ao autodesenvolvimento e à realização pessoal, quando o indivíduo está de bem consigo e com seus semelhantes.

Libâneo (1984) também demonstra que o professor deveria ocupar a função de um facilitador, ou seja, deveria aceitar a pessoa do aluno, ser confiável e receptivo, e acreditar plenamente na capacidade de autodesenvolvimento do educando. Sua maior função seria auxiliar na organização do aluno, por meio de técnicas de sensibilização “onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças” (Libâneo, 1984, p.27).

Mizukami (2003) corrobora essas ideias, informando que o professor facilitador tem como qualidades a autenticidade, a compreensão empática e o apreço, que seria a aceitação e confiança em relação ao aluno.

Considera-se, então, que a competência dos professores não está somente nos conhecimentos e saberes que eles detêm, mas também na sua capacidade de se relacionar com os alunos: “Treinar os professores implicaria ajudá-los a desenvolver um *self* adequado, a desenvolver formas fidedignas de percepção de si próprios e dos outros e habilidades de ensinar conteúdos, quando isso for necessário” (Mizukami, 2003, p.52).

Enquanto o professor assume o papel de facilitador, ao aluno caberia a responsabilidade pelos conteúdos que aprende, pois estes deveriam ser determinados de acordo com o significado que possuem para cada educando, de modo que cada um poderia optar por aprender o que considera mais importante.

Nessa direção, Esteve (2004) ressalta algumas críticas a esse modelo, uma vez que o professor, ao agir simplesmente como “facilitador”, abstendo-se da transmissão de valores e possibilitando o livre desenvolvimento da criança, deixa de influenciá-la, enquanto “os grupos de pressão, que não são neutros, longe de pretender abster-se, buscam manipular intencionalmente a criança para que ela compre seus tênis, beba seu refrigerante, vote em seu partido e pense como lhes interessa” (Esteve, 2004, p.107).

Além disso, o autor argumenta que esse modelo não contribui para o desenvolvimento da noção de “esforço” por parte da criança, já que “as atividades em que elas se empenham precisam ser divertidas. Tudo tem que dar certo para elas. O mundo deve se conformar a seus desejos e expectativas” (Esteve, 2004, p.107-8). Dessa forma, entende-se que tal maneira de se educar acaba por não preparar o sujeito para agir quando as condições não lhes são favoráveis, quando é necessário lidar com a frustração.

Enfim, se na educação como molde se defendia que o professor deveria moldar o aluno segundo os conhecimentos e valores que julgasse pertinentes à formação do sujeito para com a sociedade da época, na educação como livre desenvolvimento, o papel da educação cabe ao aluno, estando o mestre numa posição secundária, o que faz com que o docente se sinta marginalizado perante os processos educativos, sendo considerado desnecessário e substituível.

Essas interpretações têm como base a obra de Esteve (2004), que enfatiza que a educação contemporânea passou – e passa ainda – por outros dois modelos, o modelo de educação como ensino e o modelo de educação como iniciação. O primeiro também surge como uma resposta ao modelo de educação como molde. O outro procura superar os três modelos anteriores, sendo desenvolvido por R. S. Peters.

O modelo de educação como ensino emergiu das sociedades ocidentais. Na medida em que estas se tornavam cada vez mais abertas e diversificadas, diferentes grupos passam a defender diferentes interesses relativos à educação. Em função dessa pluralidade, que se fazia mais forte a cada dia, muitos professores adotaram a postura de não se envolver com questões morais, políticas e religiosas, acreditando que a escola deveria ser um espaço de “neutralidade”. Entendia-se então que a família deveria cuidar da educação em si, enquanto à escola caberia apenas ensinar os conteúdos propostos pelas disciplinas, não se envol-

vendo com as diferentes questões que emergiam da diversidade crescente nas instituições de ensino.

Dessa forma, fica evidente que tal modelo conta com inúmeras lacunas, já que é difícil considerar que as famílias se ocupariam da educação plena dos alunos. Ainda há que se considerar a grande quantidade de crianças que não vivem com suas famílias ou que sofrem com a falta de afeto, com alguma forma de violência cometida pelos próprios pais, com o desinteresse ou o descrédito com que muitos familiares enxergam a educação escolar.

Assim, Esteve (2004) evidencia que esse modelo de ensino só se mantém

a duras penas, quando a maioria dos alunos cumpre a premissa suposta de que as famílias que lhes inculcaram valores educacionais básicos – e obviamente, não se sustenta em grupo de alunos com deficiências amplas no processo de socialização primária. Eu disse “a duras penas” porque esse modelo esquece que a escola é a instituição fundamental na qual se elabora a socialização secundária, ou seja, a interiorização das normas gerais da sociedade, que supera as diferenças educacionais particulares geradas pela diversidade de valores e costumes das comunidades familiares. (Esteve, 2004, p.101)

O autor ainda indica que essa corrente educacional evidencia mais lacunas quando graves problemas ocorrem em sala de aula, já que nesse caso é essencial que se busquem subsídios nos valores sociais e nas condutas morais para se solucionar os conflitos. Entretanto, no modelo de educação como ensino, os professores tendem a enviar os alunos infratores à direção ou à coordenação pedagógica, esquivando-se dessa responsabilidade e considerando que a gestão escolar atua para manter uma disciplina externa que tem a função de reprimir as ações que se desviam das normas, pois nunca realiza o trabalho de prevenção, tomando atitudes apenas quando os problemas já ocorreram.

A postura assumida pelos diferentes profissionais é de valorizar sua “dignidade pessoal”, já que são professores que possuem um bom nível científico e, sendo assim, devem restringir suas preocupações ao nível do ensino dos conteúdos e não se preocupar com a deterioração escolar, com os conflitos entre os alunos, com possíveis agressões e até mesmo com o tráfico de drogas que frequentemente ocorre nas escolas da rede pública.

Desse modo, o autor mostra que a ausência dos valores morais e cívicos pode gerar um atraso nas sociedades, uma vez que estas podem retornar a estágios que já eram considerados superados, no que se refere ao compromisso social, à participação política essencial à democracia e aos valores em prol da dignidade humana.

Esteve (2004) ainda destaca que, de modo geral, esse modelo tem grande repercussão nas escolas públicas, e acredita que no sistema escolar predomine um *sistema de ensino* em vez de um *sistema educacional*, principalmente nas escolas de ensino médio.

Assim, o autor defende que as escolas procurem superar os três modelos antes descritos, optando por conduzir a educação escolar pelo modelo de educação como iniciação, fundamental à sociedade atual, que é globalizada, plural e democrática. Dessa forma, o nível de cultura tende a se elevar, constituindo-se um desafio educar na liberdade e entendendo-se que o objetivo final desse processo é formar seres humanos autônomos, responsáveis por construir sua própria vida, baseando-se em normas sociais que não são impostas sob constante vigilância, mas que já foram internalizadas e expressam a reflexão e a conscientização desses indivíduos.

Desse modo, no fim de tal processo de escolarização, o poder do mestre deve desaparecer, seja ele pai ou educador, pois nesse momento os discípulos estarão aptos a governar suas próprias vidas. Hannoun (1998) corrobora essa posição, já que demonstra que o objetivo da educação não é atingir um nível em que o discente já tenha aprendido tudo, mas sim possibilitar que cada um seja capaz de aprender por si só, renunciando ao educador e chegando à emancipação: “O suicídio pedagógico do mestre e a autonomia do aluno são as duas facetas inseparáveis do ato educacional” (Hannoun, 1998, p.32).

Essas questões enfatizam a essência da educação como iniciação, já que demonstram que o professor deve assumir sua função e transmitir os conteúdos propostos a cada nível de ensino. Entretanto, não deve realizar tal transmissão de modo que os educandos se tornem eternos dependentes dele; pelo contrário, deve ensinar tendo como foco a liberdade e a autonomia dos alunos, objetivando que estes sejam capazes, futuramente, de buscar os conhecimentos necessários à sua vida, de realizar reflexões por si, de estabelecer escolhas coerentes a cada situação vivenciada.

No entanto, é preciso perceber que não é tão simples concretizar tal modelo de educação, já que sua aplicação enfrenta um grande dilema: como o adulto pode realizar suas intervenções sem que estas recaiam como imposições de valores sobre a formação dos alunos?

Esteve (2004) informa que Peters sugere que o modelo de educação como iniciação deve estar de acordo com os valores democráticos e plurais que compõem a sociedade. Dessa maneira, os educadores devem iniciar os alunos nos valores, atitudes e conhecimentos que julgam ser imprescindíveis. Não se deve de forma alguma impor maneiras de pensar, para não ferir o direito à liberdade, mas tem-se o dever de iniciar as crianças nos valores que, “ao longo de nossas

experiências pessoais e coletivas, descobrimos que são importantes” (Esteve, 2004, p.111).

Compreende-se, portanto, que a educação como iniciação pressupõe que o professor atue resgatando a tradição, pois deve tomar como base o que, ao longo de sua vida, percebeu ser fundamental para a construção de uma sociedade plural e democrática, de modo que os valores fundamentais a esse modelo social são clássicos e universais, pois se baseiam essencialmente no respeito à dignidade humana:

Com base nesse modelo de Peters, defendi a ideia de que educar é um compromisso com a memória, porque não é preciso ter uma grande formação teórica nem desenvolver todo um sistema filosófico para descobrir que a intolerância, a crueldade e o fanatismo são ruins e destroem a vida humana. [...] Para fazer isso, podemos nos basear não somente em nossa experiência individual como também na experiência coletiva acumulada e compilada na filosofia, na história, na licenciatura, na arte e na ciência. (Esteve, 2004, p.112)

Entende-se ainda que esse modelo resgata a autoridade docente, já que mostra que o professor é um adulto, que já vivenciou mais experiências do que as crianças, já consegue visualizar e compreender melhor o mundo, o que lhe garante o direito – e a responsabilidade – de assumir sua função em sala de aula, estando consciente de que deve usar o seu próprio conhecimento para colaborar com a formação dos conhecimentos dos jovens educandos, para oferecer a eles conteúdos fundamentais que lhes permitam, futuramente, guiar-se por si só, possuir autonomia sobre sua própria vida.

Percebe-se, então, que esse modelo educacional tende a ir ao encontro do que é defendido por Arendt (2009), pois ela acredita que a educação entrou em crise quando se perdeu o fio condutor que liga o passado ao presente, sendo este constituído pela tradição; e a autoridade que não se faz por meio da força, nem da coerção, mas de maneira “natural”, deve compor a figura do docente, que precisa sentir-se responsável por auxiliar na caminhada de seus alunos, que devem conhecer e compreender o mundo, que devem adquirir os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

Assim, as crianças “começam na posição dos bárbaros fora das muralhas. O problema é introduzi-los na cidade da civilização, de modo que possam compreender e amar o que virem ao entrar ali” (Peters, 1965, p.107, apud Esteve, 2004, p.111). Esse trecho evidencia a necessidade, a responsabilidade do professor em assumir sua autoridade perante os alunos e ser capaz de realizar seu trabalho com qualidade, transmitindo com seriedade os conhecimentos pertinentes à fase

que leciona. Saviani (1991) ratifica essa afirmação e defende que a educação deve assumir sua natureza e especificidade, podendo se entender que recusar o modelo de educação como molde não significa descuidar dos conteúdos e deixar que os alunos decidam se querem aprender ou não.

Saviani (1991) define a natureza da educação enfatizando que esta é um trabalho não material, de modo que seu produto não se separa do seu produtor assim que ocorre uma aula. Mostra que seu objeto se refere a dois aspectos: a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados, trazendo a ideia de que os elementos clássicos são os fundamentais, e a descoberta das maneiras apropriadas de desenvolver o trabalho pedagógico. Em síntese, o objeto se constitui de duas questões centrais: “o que ensinar” e “como ensinar”.

No que se refere a “o que ensinar”, Saviani (1991) trata da questão do currículo, enfatizando que este não é composto por todas as atividades realizadas pela escola, mas sim pelas atividades nucleares apreendidas na escola, o que denota claramente o que é secundário e o que é principal em uma instituição de ensino, não permitindo que um tome o “lugar” do outro.

Ele remete também à concepção de *clássico*, mostrando que este deve agregar o currículo, já que está relacionado ao que “resiste ao tempo”, ou seja, ao que continua sendo fundamental aprender/ensinar, apesar das transformações políticas e sociais. Saviani chama a atenção para a necessidade de se transmitir o conhecimento às novas gerações, entendendo que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1991, p.21), o que vai ao encontro das ideias elaboradas por Peters (1965) e desenvolvidas por Esteve (2004).

Desse modo, apresentam-se aqui colaborações de Arendt (2009), pois ela não apenas defende que os conhecimentos fundamentais sejam ensinados às crianças, para que estas não sejam “abandonadas” aos seus próprios recursos – o que frequentemente ocorre no modelo de educação como livre desenvolvimento –, porém ainda acredita que eles não devem ser impostos, pois os alunos devem ter a chance de “empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as [...] com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 2009, p.247). Assim, é possível dizer que essa autora, na década de 1950, já renunciava um modelo de educação como ensino, que visa oferecer conteúdos clássicos aos educandos, porém afirmando que estes devem ser formados para serem livres, autônomos e capazes de desenvolver novas ideias por si.

Apesar de embasar essa teoria e defender o modelo de educação como iniciação, Esteve não deixa de dizer que iniciar os alunos em determinados conhecimentos e valores não garante que eles apreenderão e seguirão o que lhes foi

ensinado por toda a vida. Assim, o autor defende que, mesmo que os alunos escolham tomar um rumo diferente do que lhes foi transmitido, ao menos têm o conhecimento do que foi desenvolvido durante o processo de escolarização. Hannoun (1998) também trata dessa questão, pois mostra que um dos pressupostos instrumentais da educação, isto é, um dos pressupostos da educação escolar, é que *a competência adquirida pelo aluno se tornará aptidão*, ou seja, acredita-se que o aluno será capaz de utilizar o que aprendeu no contexto da sala de aula em qualquer situação similar por ele vivenciada, enfim, a generalização do conhecimento. Portanto, percebe-se que a competência pode ser avaliada, entretanto, a aptidão se configura no campo da “aposta”; o professor jamais terá certeza de que ela foi concretamente alcançada, de que o ensinado foi plenamente assimilado e será utilizado ao longo da vida dos discentes.

Outra característica do modelo de educação como iniciação é que este não entende que, para se iniciar, deva se partir do zero, assim como acreditavam as correntes tradicionais, que viam o aluno como uma “tábula rasa”. Ao contrário, o modelo proposto por Peters indica que se pode iniciar até excelentes e experientes profissionais, desde que essa iniciação se abra na descoberta de uma nova ideia, um novo olhar, um modo de ler determinada situação que ainda não havia percebido. O que não deixa de considerar os aspectos primitivos da Escola Nova.

Esteve demonstra ainda que, para iniciar os alunos em determinada disciplina, é necessário transmitir para eles as dúvidas, as inseguranças, as conquistas e o espírito investigativo dos seres humanos que elaboraram os conhecimentos a serem difundidos nas escolas: “Nossos alunos aprenderão o princípio de Arquimedes, para nunca mais esquecê-lo, quando forem capazes de imaginar um velho, nu em uma banheira, estranhando a subida e a descida da água à medida que vai introduzindo nela objetos de tamanhos diversos” (Esteve, 2004, p.114).

Nota-se, então, que a dimensão (socio)afetiva extrapola a relação professor-aluno e vê-se difundida entre os conhecimentos que vão sendo transmitidos; afinal, tem-se a pretensão de enxergar os grandes cientistas da humanidade como seres humanos, que tiveram seus momentos de dificuldade, suas alegrias, seus questionamentos. Procura-se mostrar aos alunos que o conteúdo ensinado nas escolas não é algo “sem vida”, inútil, que foi elaborado há muito tempo. Pelo contrário, tenta-se mostrar que foi construído em determinado contexto, porque havia determinadas necessidades, configurando-se, assim, como uma grande conquista de homens e mulheres que dedicaram suas vidas ao estudo de questões para solucionar problemas, alavancar soluções nas áreas da saúde, da Engenharia, das Ciências Humanas, da Matemática, ou seja, foram seres humanos concretos que se debruçaram a pesquisar para, de alguma forma, trazer grandes contribuições ao mundo que os cercava. Assim, de acordo com contribuições de

Peters (1979) trazidas por Catani (2002), a educação deve proporcionar a iniciação dos alunos em tarefas, valores e pensamentos, sendo que é preciso tratar das ações, do pensamento e do sentimento.

Ainda é preciso ressaltar que iniciar os alunos nas disciplinas se faz tão essencial como mostrar que o maior valor destas é permitir que as novas gerações compreendam o conjunto do pensamento humano organizado científica e historicamente no decorrer dos séculos. Assim, devem-se ressaltar as melhores descobertas humanas, as últimas conclusões de uma pesquisa que teve início séculos atrás, as grandes descobertas sobre o que melhora a vida humana e o que a degrada. Por isso, o autor exalta a necessidade de educar também moralmente, entendendo que educar em valores não significa ensinar valores, mas sim desenvolver tudo o que possibilita que todas as condutas sejam guiadas por valores que tenham por fim o respeito à dignidade humana.

Severino (2002) também concorda com tal posição, já que se questiona quanto ao “valor dos valores”, procurando refletir sobre qual seria o valor que deveria servir de referência a qualquer tipo de ética e a todo tipo de moral. Ele chega à conclusão de que “a dignidade humana é lastro da moralidade” (Severino, 2002, p.94). Tendo em vista esse conceito, não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, que reforce a opressão pelas relações sociais ou que gere alienação subjetiva.

Nessa perspectiva, Aranha (1989) entende que a cultura se configura como elaboração de valores, e a educação é a forma pela qual esses valores são transmitidos e repensados, já que ninguém nasce com sua moral pronta, sendo preciso construí-la, assim como vai se construindo todo o desenvolvimento humano. Entretanto, a autora traz a ideia de que não deve haver “aulas de moral”, mas sim que essa prática seja incorporada no cotidiano escolar, nas atividades que são realizadas diariamente; cabe ao professor estar atento às suas atitudes e à forma como conduz suas aulas e tarefas, já que são os exemplos vivos que servirão de lição de moral aos seres humanos em formação. Outro ponto destacado por Aranha (1989) é a necessidade de discutir e refletir sobre as bases axiológicas da educação, já que precisamos compreender claramente que tipo de homem se pretende formar a partir das práticas, ações, atividades e planejamentos que são realizados no decorrer do ano escolar.

Mas é nesse ponto que se encontra uma dificuldade, já que é muito mais simples perceber as concepções existentes por trás da formação humana nas décadas e séculos passados do que entender os princípios vigentes na atualidade e como é o homem que se tenta formar hoje. Certamente essa discussão abre caminho para inúmeras outras, pois, mesmo que consigamos determinar o homem

que pretendemos educar, ainda será preciso refletir sobre as práticas realizadas, tentando perceber se estas abarcam a formação pretendida teoricamente ou se ainda estão muito aquém desse desejo. Aranha (1989) nos lembra que o fim do processo educativo é interior à ação, ou seja, a educação não existe para contribuir com a vida, nem é algo à parte desta, mas é a própria vida. Entendendo educação e fins dessa forma, não se quer dizer que não se deva ter claramente quais são as finalidades da prática educativa, mas sim que estas dependerão do meio em que o homem vive, já que os objetivos devem ser elaborados para que se superem as situações vivenciadas. Catani (2002) reforça essa ideia quando demonstra que, na educação como iniciação, a educação não pode ter fins externos a si própria, pois seus valores se originam de princípios que lhe são implícitos.

Dessa forma, Aranha (1989) discute a ideia de liberdade, já que esta também não é dada ao homem, sendo conquistada no decorrer de seu desenvolvimento. De acordo com Hannoun (1998) e Saviani (1991), a educação deve existir para a liberdade, pois, caso contrário, se torna doutrinação. Entendem que se deve procurar construir uma *liberdade dialética*, que gere um diálogo entre a *liberdade incondicional* e o *determinismo absoluto*, já que ninguém é totalmente livre, nem totalmente determinado; nascemos em um determinado meio, em certas condições, porém sempre teremos a chance de optar por um caminho ou outro. Por isso, a liberdade deve ser considerada nas situações concretas que se vivenciam; afinal, em cada fase da vida ela poderá ser encarada de forma diferente.

Esse tema possibilita grandes questionamentos por parte dos docentes, pois frequentemente se perguntam o quanto de liberdade deve ser concedida ao aluno, o que se deve exigir que ele faça sozinho ou em que se deve ajudar, entre outras questões. Não é simples perceber o equilíbrio desses aspectos, porém é importante enxergar o desenvolvimento, as habilidades e capacidades de cada aluno, procurando auxiliá-lo no que ele ainda não conseguem fazer sozinho, mas sempre tendo como meta que um dia atinja a experiência e o entendimento necessários para ser autônomo na tarefa.

Conforme enfatiza Aranha (1989), a criança é heterônoma, necessitando que suas leis e regras sejam dadas pelos que estão ao seu redor, pois ainda não é capaz de compreendê-las e optar pelo melhor caminho; contudo, é preciso auxiliá-la na construção da autonomia, para quando as leis e regras não serão mais externas a ela, mas sim oriundas do próprio sujeito, por terem sido internalizadas, quando a moral foi construída. Esse esforço de se passar da heteronomia para a autonomia se constitui num esforço de educar para a liberdade, pois os indivíduos autônomos têm maior condição de escolha, de agir por si mesmos. Ainda vale dizer que a autora destaca que a autonomia não tem relação com o individualismo, já que o indivíduo moral deve assumir responsabilidades e reciprocidade.

Esteve (2004) também caminha nessa perspectiva, quando afirma que o educador deve entender que educar na iniciação exige abrir mão de impor seus valores às crianças, assumindo a postura de iniciá-las na descoberta dos conteúdos, no sentido e na importância de determinados valores. Porém, o autor ressalva que é preciso *influenciar* caso se queira educar, acreditando que até os educadores (professores) que dizem não intervir nas compreensões morais dos alunos acabam por, indiretamente, difundir determinados tipos de valores que sustentam essa postura de centrar a educação no aluno e reduzir a atuação docente.

Nesse sentido, Reboul (1974) entende que todos os professores são também professores de moral, mesmo que ignorem tal questão. É por isso que Esteve (2004) defende que se tenha consciência de tal influência e assim saiba realizá-la de maneira a não ferir a dignidade humana, a não impor regras e normas pessoais, ainda que seja preciso intervir, pois os que desejam limitar sua responsabilidade ao ensino não conseguem concretizar nem o processo de ensino, nem o de educação. Freire (2006) também assinala a necessidade de se ter consciência do posicionamento exercido em sala de aula, indicando que a atuação docente sempre é construída favorecendo determinadas concepções, crenças e valores e negando outras, estando, por isso, diretamente relacionada à política. Assim, para Saviani (1985), a importância política da educação está presente na sua função de socializar o conhecimento, sendo que, quanto mais realiza sua especificidade – transmitir conhecimentos clássicos científica e historicamente elaborados –, mais ela cumpre com sua função política. Por isso, Freire (2006) considera importante refletir sobre a prática pedagógica, procurando identificar o que ela tem possibilitado aos alunos, quais conhecimentos e condutas têm sido construídos ao longo do trabalho realizado.

Paviani (1988), por sua vez, remete ao comportamento ético do professor, entendendo que este se relaciona com a dimensão ética em função de três condições: a profissão docente exige que o profissional estabeleça relações com seus alunos; a profissão docente ensina educação moral direta ou indiretamente, já que isto é requerido pelo sistema educacional, compreendendo o ensino da moral como o ensino de conteúdos e comportamentos; a natureza da atividade da profissão docente sempre exige que se tomem decisões, determinem influências, escolham formas de controle de comportamento. Assim, pode-se perceber que os educadores lidam diretamente com questões éticas, sendo fundamental para o bom ensino que tenham a percepção de tais questões e não as ignorem.

O autor aponta para diversos aspectos práticos relativos ao que aqui se apresenta, uma vez que mostra que de nada adianta o professor falar sobre valores e virtudes se no cotidiano assume uma postura autoritária e centralizadora, de nada

vale falar sobre democracia e comportamentos éticos se monopoliza o conhecimento e não permite a discussão dos conteúdos, a diversidade de opiniões. Essa é uma situação frequentemente encontrada nas escolas e é preciso ter clareza sobre os apontamentos discutidos pelo autor para que não se assuma tal comportamento.

Paviani (1988) ainda reforça uma questão que já foi levantada neste trabalho, mostrando que, atualmente, o professor tem muitas de suas funções relegadas à burocracia institucional, já que frequentemente é impossibilitado de escolher a maneira como cria suas aulas, conduz os conteúdos e avalia seus alunos, porque tem de seguir normas e regulamentos; entretanto, é importante que o docente não abandone sua consciência moral em função desses comandos.

O autor trata ainda da cultura audiovisual, que vem tomando conta da educação formal e informal, indicando que ela pode reduzir a participação dos alunos e ser a porta de entrada de ideologias consumistas e de cultura de massa na sala de aula. Os recursos audiovisuais devem ser usados como instrumentos para uma boa aula e não como finalidade desta, uma vez que não devem ser colocados como verdade absoluta, e sim suscitar discussões, reflexões e conflito de opiniões. Ainda é papel do docente estar atento ao que apresenta para sua classe, já que até os desenhos animados voltados ao público infantil têm apresentado uma cultura capitalista e consumista por trás de seus enredos, estimulando o *ter* e desvalorizando o *ser*, trazendo à tona os bens materiais e deixando de lado os bens sociais, além de frequentemente mostrar práticas violentas e sensuais.

Apesar de autores como Aranha (1989), Paviani (1988), Freire (2006), Severino (2002) e Amado et al. (2009) demonstrarem que a escola deveria ir além dos conteúdos, abrangendo as diferentes dimensões humanas e atentando à questão moral, que exige um posicionamento definido do professor, Esteve (2004) afirma que, ao longo dos séculos, a escola constituiu-se como uma instituição de ensino, centrada nos conteúdos a serem difundidos. Entretanto, a incorporação em massa de todas as crianças dentro da escola acaba por determinar que as instituições escolares deveriam transformar-se em centros de educação. Portanto, para Gusdorf (1967), a educação encarada com seriedade deve entender que o ensino é um meio para que se chegue ao grande objetivo final, que é a educação.

Todas essas questões certamente remetem à dimensão (socio)afetiva, como também à obrigação moral, pois evidenciam o compromisso que o professor deve ter com a *educação* de seus alunos e não apenas com o *ensino* deles, o que remete aos três atributos da profissionalidade docente lembrados por Contreras (2002), que indica que a *competência profissional* (dimensão técnica) não é suficiente para que o docente se constitua como bom profissional, sendo preciso que aja com responsabilidade pela educação de seus alunos, por meio da *obrigação*

moral, e ainda perceba que seu trabalho está vinculado ao restante da comunidade, ao trabalho de outras pessoas, o que é exigido quando se defende o *compromisso com a comunidade*.

Pensando nessas perspectivas, nota-se que, apesar de as dimensões social, afetiva, técnica e política do professor fazerem parte de sua prática pedagógica, do seu modo de “ser professor”, da sua relação com os alunos, muitos são os profissionais que têm dificuldade de trabalhar com essas dimensões. Alguns podem não ter recebido um preparo adequado para isso, já que, como foi visto, a legislação brasileira negligencia parte dessas dimensões, sendo que a dimensão (socio)afetiva só pode ser encontrada a partir de uma interpretação subjetiva, não estando tão explícita nos textos pesquisados.

Retomando a questão da crise na educação, que tem refletido diretamente na identidade de professor, gerando o mal-estar docente, pergunta-se: as universidades têm sido capazes de contemplar o conjunto de dimensões que preside a formação de professores? Nesse sentido, demonstramos aqui que os professores têm procurado a literatura de autoajuda para preencher uma lacuna existente na identidade docente. Rudiger (1996) observa que esse tipo de literatura

Conta-se entre os fenômenos de indústria cultural que construíram seu próprio universo espiritual e responderam com sucesso às demandas colocadas pelas condições que suscitaram seu florescimento, engendrando, com o passar do tempo, uma série de práticas, sobretudo de leitura, através das quais o indivíduo comum vem tentando descobrir, *dentro de si*, os recursos e a solução dos problemas pessoais criados pela vida moderna. (Rudiger, 1996, p.15, grifo nosso)

O consumo de tal literatura tornou-se, hoje em dia, para os docentes, um fenômeno cotidiano. Esses livros de orientação personalista apregoam o princípio de que o indivíduo tem em seu interior todos os recursos necessários para obter o sucesso, a concretização de seus objetivos, felicidade e qualquer outra coisa que necessite para ser feliz. Portanto, a autoajuda consiste em uma forma de as pessoas comuns enfrentarem os problemas colocados pela modernidade. Esses livros muitas vezes se fundamentam na ideia de um indivíduo que não busca o sucesso social, tampouco a salvação coletiva, mas o bem-estar pessoal, o suprimento de suas necessidades imediatas e a resolução de seus conflitos íntimos.

Catani (2002) busca, de certa forma, responder a essas questões, investigando como a universidade poderia desenvolver uma formação mais abrangente, que focasse as diferentes dimensões. Assim, a autora busca compreender como a formação dos professores tem sido realizada na graduação, focando a área da Didática e se perguntando como as universidades *ensinam a ensinar*. Tomando

por base os estudos de Peters, assim como faz Esteve (2004), ela propõe uma forma de trabalhar a Didática como iniciação, acreditando que, focando nessa questão, seria possível contemplar as dimensões (socio)afetivas do docente, indo além das questões de ensino.

Desse modo, a autora demonstra que, na década de 1970, a Didática foi constituída basicamente por técnicas, que pretendiam ensinar como operacionalizar objetivos, realizar avaliações somáticas e diagnósticas e utilizar estratégias de ensino. Esse modelo seguia os valores presentes no tecnicismo, sendo que o planejamento estava no centro do processo e a psicologia behaviorista oferecia grandes colaborações ao ensino. Ela ainda chama a atenção para a Didática focada em Rogers, que traz uma perspectiva não diretiva, demonstrando que, na passagem da década de 1970 para a de 1980, Paulo Freire ganha destaque, sendo o foco da educação a Pedagogia do Oprimido.

Apesar dessas diferentes tentativas, Catani (2002) argumenta que esses caminhos não resolveram os problemas educacionais vigentes na sociedade, sendo que em Peters (1979, apud Catani, 2002) ela encontrou novos elementos, muito importantes para que se discuta a questão de como ensinar. Entendendo que a educação como iniciação visa ir além da apropriação dos conhecimentos, e percebendo como os modos de produção desses conhecimentos se relacionam com o mundo concreto que se vivencia, a autora tece diversos questionamentos:

O que se tem efetivamente feito para que os professores compreendam, enquanto educam, a natureza do que é veiculado sobre o ensino? [...] Como os cursos de formação têm contribuído para que os indivíduos sejam capazes de pensar sobre a sua própria experiência, explicitar as razões de suas próprias escolhas, ou, ainda, serem capazes de lançar um olhar mais arguto à sua volta, suscitando dos caminhos já abertos? Ou, de outro modo: de que forma esses cursos têm levado os professores a integrar a consciência e reflexão sobre a experiência à possibilidade de ação transformadora de suas práticas? (Catani, 2002, p.56)

Dessa forma, a autora defende que a Didática como iniciação tenta, de certa maneira, responder a essas questões, já que busca iniciar os estudantes no entendimento de processos de formação de maneira mais ampla, analisando o ensino para perceber sua manifestação nas questões institucionais, que são concretas; compreendendo que elas se constituem num rico relacionamento de variáveis e, ainda, sendo capaz de fazer uma crítica aos discursos já vigentes que tratam dessas questões.

Catani (2002) afirma que, de modo geral, a Didática é vista como uma disciplina que organiza e hierarquiza as práticas de docentes e alunos, objetivando

bons efeitos de aprendizagem. Entretanto, no Brasil, ela mostra que tal disciplina tem sido entendida como responsável por realizar uma *síntese*, por catalisar o que foi apreendido em Psicologia e sobre a Estrutura do Sistema Escolar, revendo esses conhecimentos sob o olhar das condições de ensino, pensando na perspectiva de como ensinar. A autora entende que a Didática como iniciação pode fazer com que o estudante compreenda a relação entre os conhecimentos e o ensino, permitindo a ele caminhar de forma crítica entre as propostas pedagógicas estabelecidas e a possibilidade de elaborar novas alternativas.

Para tanto, considera-se que a Didática como iniciação deve ser compreendida como uma proposta de trabalhar e repensar as questões de ensino, sendo que para isso é fundamental integrar significações pessoais e sociais que ocorrem durante os processos de formação. A autora sustenta que é necessário que o estudante passe pelo conhecimento das questões que ocorrem consigo em vez de somente tomar a formação do outro como exemplo a ser compreendido, fazendo-se necessário olhar para a atuação do docente a partir das significações pessoais que vão sendo assumidas durante o exercício da docência.

Diante dessas reflexões, a autora propõe que relatos autobiográficos sejam utilizados nos cursos de graduação e formação continuada, pois possibilitam que seja construída uma relação entre as práticas que emergem dos textos trabalhados e os conhecimentos que são possibilitados por elas. Dessa maneira, os sujeitos poderão analisar suas próprias práticas, refletindo sobre sua história, sua formação e a maneira como se relacionam com o conhecimento, o que contribui para que questionamentos sobre si mesmos, sobre a escola e sobre a sociedade sejam elaborados, fazendo com que o sujeito repense sua atuação e postura na realidade concreta. Essa perspectiva está vinculada ao que é defendido por Nóvoa (1992), que demonstra que a identidade docente é constituída por elementos pessoais, profissionais e institucionais, de modo que os relatos autobiográficos parecem conduzir discussões, caminhando no sentido de relacionar e refletir sobre essas três dimensões.

Em síntese, o uso dos relatos autobiográficos possibilita que as experiências dos professores sejam valorizadas diante das diferentes dimensões que compõem o trabalho docente, possibilitando uma revalorização epistemológica da noção da experiência. Catani (2002) traz contribuições de Dominicé (1990), pois este percebe que os relatos autobiográficos colaboram com a autoformação dos adultos. A partir dessa produção, transformam sua percepção das histórias anteriormente vivenciadas nas instituições educacionais, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.25).

Assim, a ideia é que os estudantes da graduação possam escrever sobre suas trajetórias escolares, focando em diferentes pontos, tais como a vida antes do processo de escolarização, os primeiros anos na escola, a formação na graduação, entre outros. A partir desses relatos, o docente responsável pela disciplina deve lê-los, buscando diferentes eixos presentes nos trabalhos do grupo, levantando questionamentos referentes aos temas presentes nos relatos e, assim, tentar relacionar as teorias que se estudam e discutem às experiências pedagógicas significativas, de modo que os sujeitos possam olhar para sua própria história de acordo com o que vem sendo debatido na aula. É importante que dessas vivências concretas e subjetivas emerga o vínculo com as questões teóricas, integrando não apenas as diferentes dimensões do ser humano, mas também a relação entre teoria e prática.

Apesar de levantar essas inovadoras ideias, Catani (2002) revela que muito ainda deve ser feito para aperfeiçoar tal Didática, visto que ela levanta diversos questionamentos:

Quais são os aspectos dessa alternativa de trabalho que podem ser aperfeiçoados? Como reproduzir em várias e diferenciadas situações de ensino essas possibilidades de ação? Quais os melhores meios para concretizar essa *Didática como iniciação*? Como proceder para usar a via dos relatos autobiográficos de formação? (Catani, 2002, p.67).

Nota-se, assim, que trabalhar visando à iniciação do aluno é procurar realizar a aula baseando-se em experiências significativas para eles, o que certamente não permite que se crie um “modelo de aula”, ou se tenham ideias prévias sobre como será o decorrer do ano ou do semestre, já que em cada turma o perfil dos estudantes, as vivências e as opiniões serão diferentes, sendo impossível realizar um curso igual a outro. Dominicé (1990) corrobora essa ideia ao dizer que, quando se deseja gerar mudanças nas representações sociais, transformações da ideia que se tem de si próprio mediante a conscientização de novas dimensões cognitivas ou afetivas, não há como estabelecer um processo linear, já que essas expectativas se dão por uma dinâmica complexa, que trará situações inesperadas ao professor.

De acordo com as considerações de Bourdieu (1992, apud Catani, 2002), pode-se entender que, ao longo da trajetória educativa, devem-se construir situações que propiciem o reconhecimento da diversidade e a mobilidade das ideias que se têm de si mesmo, de forma que os cursos de formação tenham um perfil transformador.

Cabe à Didática permitir que os docentes tenham plena compreensão dos modos de ensinar, sendo capazes de apreender a realidade, de ler nas entrelinhas

o contexto em que irão trabalhar e, a partir dessas interpretações, reinventar suas práticas, adequá-las a cada contexto pelo qual passarem, delineando, no decorrer dos dias letivos, concepções que também levem os alunos a desenvolver um olhar crítico e atento à realidade, que permita que eles sejam também *iniciados* nos conteúdos e valores, de modo que estes lhes sirvam de base ao longo de toda a vida.

Possibilitar que os graduandos ou professores em formação continuada vivenciem seus próprios saberes, sentimentos e experiências vinculados à trajetória escolar e de formação permite que eles compreendam melhor suas maneiras de pensar, suas trajetórias acadêmicas, seus valores, bem como a relação entre teoria e prática, que se realiza tanto na universidade quanto em situação de trabalho na escola básica. Entende-se que, ao lidar com as próprias vivências, interpretando-as, os professores serão capazes de reinterpretar suas práticas, concepções e o modo de ler o mundo, o que desenvolverá um amplo olhar sobre cada realidade, podendo esta ser compreendida por meio das diferentes dimensões humanas, entre elas a dimensão (socio)afetiva, que permite que se consiga um entendimento mais abrangente das instituições nas quais se atua, pois, além de analisá-las buscando conhecer os princípios e a história que a fundamentam, poderão compreender o outro com maior profundidade, facilitando que se desenvolvam práticas pedagógicas baseadas na troca de experiências e no diálogo entre os pares, buscando também colocar-se no lugar de cada uma das pessoas, procurando estabelecer na escola um ambiente de respeito que possibilite, entre os professores, um contínuo crescimento e formação.

Certamente não é simples desenvolver um trabalho de formação que não tenha propostas previamente selecionadas, e que vá se construindo no decorrer do ano letivo, entretanto, não será esse o papel de *iniciação* que a universidade deve cumprir? Ao pensar a *Didática como iniciação*, vivenciando tal experiência na universidade, não se torna mais preparado para desenvolver tal modelo de educação durante a atuação pedagógica na educação básica? Como os professores realizarão aulas transformadoras se não passam por transformações durante a formação inicial (Tardif & Raymond, 2000)? Como fazer com que os professores *iniciem* os alunos em conteúdos e valores, dando amplo sentido à trajetória escolar, se eles não entendem suas próprias vivências escolares nas diferentes dimensões humanas, não foram iniciados nas teorias e valores da universidade para tomá-los como base para os próximos conflitos e aprendizados ao longo da vida?

Nessa perspectiva, Candau (1991), como Catani (2002), demonstra que a Didática pode trazer importantes contribuições à formação docente, uma vez que possibilita um trabalho contínuo entre teoria e prática, pois, por meio das

reflexões sobre ação, das discussões compartilhadas, pode-se reconstruir a teoria a partir da prática.

A autora afirma que, para tanto, é essencial que haja relação entre a Didática vivenciada e a Didática pensada, ou seja, ela sugere que haja uma busca para que os discursos e as reflexões teóricas realizados com relação à Didática possam realmente se perpetuar, não somente nas práticas pedagógicas das escolas básicas, mas também nas práticas instituídas nos cursos de formação desses professores.

Dessa forma, ambas as autoras caminham no sentido de pensar a formação do professor como um processo de reflexão sobre a ação – e sobre si –, de modo que ele possa repensar suas crenças, valores e concepções, bem como reavaliar e reinventar suas práticas pedagógicas. Falar de uma Didática de iniciação é falar de um processo vivo, em que o docente também seja agente de sua formação, pesquisando, refletindo e avaliando o seu trabalho e a sua própria identidade.

Dentro desse contexto, Candau (1991) vai nos mostrar que a Didática pode ser pensada em três dimensões, e busca trazer as contribuições de cada uma dessas à formação docente. Para a autora, pela Didática perpassam as dimensões técnica, política e humana.

A dimensão política está relacionada ao fato de o processo de ensino-aprendizagem estar vinculado a diretrizes e orientações de políticas governamentais. A legislação, as diretrizes, os parâmetros e as avaliações são meios instituídos por agentes externos às escolas, que podem variar em função das tendências e ideologias políticas de cada governo, mas que acabam trazendo grande influência, e até delineando, o trabalho de ensino-aprendizagem realizado na escola.

Junto a isso, também se busca que as crianças e jovens sejam educados para que participem ativamente da sociedade, a fim contribuir para o desenvolvimento dela. Dessa forma, a formação dos alunos vai variar de sociedade para sociedade, pois procuram-se estabelecer relações entre o que é ensinado dentro da escola e o que é esperado fora da escola, ou seja, na comunidade e na organização social que a envolve.

Assim, Candau (1991) trata da dimensão político-social que permeia a Didática. E, para além dessa, ela nos fala sobre a dimensão técnica, que se relaciona aos objetivos mais práticos do ensino, ou seja, é a dimensão que está diretamente vinculada aos objetivos determinados, à escolha dos conteúdos, às estratégias de ensino, ao processo de avaliação, ao planejamento do curso e das próprias aulas. Pela dimensão técnica perpassa a preocupação em querer que o aluno aprenda de maneira significativa o que lhe é ensinado.

E, por fim, a autora trata da dimensão humana. Ela lembra que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de relações interpessoais, o que faz com

que seja criado um “clima afetivo”, que às vezes acaba sendo responsável pelos sucessos ou pelos fracassos de aprendizagem. Desse modo, a dimensão humana pode nortear-se por algumas questões: “Que condições deve realizar esta inter-relação humana para que seja facilitadora do processo de ensino-aprendizagem? Como promovê-las ou criar condições para que se desenvolvam?” (Candau, 1991, p.46).

Ao pensar a dimensão humana, coloca-se a ênfase sobre os processos de ensino-aprendizagem que são inerentes à interação humana, de modo que a educação é também essencial para o crescimento pessoal, interpessoal e grupal, podendo o professor atuar como facilitador desse processo:

O processo de formação tem como principal preocupação a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”, para liberar a capacidade humana de autoaprendizagem de forma que seja possível o desenvolvimento pessoal “pleno”, tanto intelectual quanto emocional. (Candau, 1991, p.46)

A autora ainda afirma que, nessa abordagem, os problemas relativos à formação humana podem ser considerados de uma perspectiva individualista, ou de pequeno grupo, quando se está atento à *interação social* que envolve o sujeito.

Desse modo, ao pensar a formação docente, o desafio consiste em articular essas múltiplas dimensões, partindo da ideia de que a educação é uma prática social que se insere em determinado contexto sociopolítico, mas sem abrir mão das variáveis processuais e objetivas que envolvem essa formação (dimensão técnica), nem das interações humanas que a compõem (dimensão humana).

No âmbito desse contexto, partindo dessas questões, bem como das reflexões que foram abordadas ao longo destes três capítulos, foi desenvolvido o trabalho de campo (pesquisa) centrado nas atividades realizadas pelo Projeto de Extensão Escola de Educadores – UNESP/*campus* Rio Claro. O projeto tem como perspectiva levar em consideração a dimensão (socio)afetiva ao longo da formação, procurando pensar a educação como vinculada à coletividade e não como um projeto individual e buscando subsídios que contribuam com a construção da identidade e da profissionalidade docente, caminhos que parecem ser essenciais na luta contra o mal-estar e o fracasso escolar, que tanto afligem a classe dos educadores.

PARTE II

**PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O PROJETO ESCOLA DE EDUCADORES**

4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que este projeto pudesse ser realizado, julgou-se pertinente a realização de uma pesquisa científica que auxiliasse na averiguação e sistematização das diferentes faces que englobam essa formação continuada e as concepções dos professores nela envolvidos. A proposta foi elaborada emergindo em projeto de iniciação científica, que foi desenvolvido por uma estudante do curso de licenciatura plena em Pedagogia, que havia acompanhado a construção da Escola de Educadores, bem como os encontros que desta fizeram parte. Assim que a estudante concluiu sua graduação, a pesquisa foi passada para as mãos de uma segunda estudante, a qual também teve que deixar a pesquisa ao concluir o curso de Pedagogia, possibilitando a Rebeca Possobom Arnosti, terceira pesquisadora nesta empreitada, dar continuidade a esses estudos, ampliando seu referencial teórico e os dados que dão voz aos professores participantes.

Nessa direção, como foi afirmado na apresentação, nossos principais objetivos de investigação foram:

- a) compreender os aspectos que constituem a dimensão (socio)afetiva na identidade do professor;
- b) elucidar os elementos que compõem esse processo identitário, abrangendo a dimensão profissional e a dimensão pessoal; e
- c) apresentar a transposição do Projeto Escola de Educadores para a prática docente. Escolheu-se como caminho a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Nesse tipo de investigação, Alves-Mezzotti & Gewandszadner (1998) assinalam que é fundamental que o pesquisador se aproxime do objeto de estudo em uma fase anterior à estruturação da pesquisa, o que lhe permitirá o estabelecimento de algumas

das questões iniciais e procedimentos metodológicos. Dessa forma, os dados da coleta são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo.

A nossa pesquisa também foi pautada pelo *construtivismo social*, entendendo que este tem como pressupostos:

1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.
2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.
3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes. (Alves-Mazzotti & Gewandz-nadjder, 1998, p.133-4)

Nessa proposta, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, em que coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que o compõem, assumindo também uma visão crítica em relação a essa realidade.

Dentro dessa perspectiva, julgou-se pertinente colher informações sobre nosso objeto de estudo por meio de observações e entrevistas, sendo as últimas semiestruturadas ou semidirigidas. De acordo com Ludke & André (1986), a entrevista, ao lado da observação, representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Amado & Ferreira (2002) assinalam que a entrevista semiestruturada constitui-se como uma fonte oral de análise, a qual se legitima como uma fonte histórica,

dado seu valor informativo, e por incorporar perspectivas ausentes na literatura. Nossas entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro de questões elaboradas previamente, mas com a flexibilidade de adicionar outras questões para sanar dúvidas. Como afirmam Thomas & Nelson (2002, p.34), durante a entrevista, “o pesquisador pode reformular questões e fazer mais algumas perguntas para esclarecer as respostas e assegurar resultados mais válidos”.

Para a observação, foi utilizado um caderno para as anotações e, para a realização das entrevistas, utilizaram-se um minigravador digital eletrônico e o espaço da escola na qual os professores lecionam.

Os dados coletados foram trabalhados utilizando-se a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1979), busca compreender e conhecer aquilo que está “por trás” das palavras, na busca de outras realidades e através das mensagens. As principais etapas para a análise são: a organização (operacionalizar e sistematizar as ideias), a codificação (os dados brutos ganham significados) e a categorização (classificação dos elementos).

Tendo por base o percurso vivenciado para a realização desta pesquisa, cabe ressaltar que as participantes deste estudo foram selecionadas de modo aleatório, de forma que entre elas há duas concluintes do Módulo II do ano de 2009 e duas professoras concluintes do Módulo I de 2008, tendo como um dos critérios a disponibilidade e o aceite para serem observadas individualmente na sua prática docente. Também foram observadas a coordenadora pedagógica do ensino fundamental I de um município no interior do estado de São Paulo e uma vice-diretora de uma escola municipal, já que se pretendia perceber como a transposição da formação continuada se realizaria no âmbito da gestão, num contexto mais amplo que o da sala de aula, envolvendo relações interpessoais diferentes das que ocorrem entre professores e alunos. Assim, apesar de lidar com dados oriundos de seis participantes, é preciso ter em mente que duas delas não ocupam função na sala de aula, atuando na gestão de processos educativos, o que diferencia sua prática das demais, levando-nos a pensar sobre a prática educativa em diferentes contextos e a partir de diferentes relações (sala de aula, organização de uma escola, organização de uma rede de escolas, relação professor-aluno, gestor-aluno, gestor-pai, gestor-professores, coordenador-diretores, coordenador-professores, entre outras).

O período de observação, denominado exploratório, ocorreu no mês de agosto de 2009. No entanto, esse período ficou comprometido em decorrência da suspensão das aulas por conta da “gripe suína” e, como consequência, essa fase foi reduzida. Em 2010, tal período teve início no mês de junho e término em setembro. As professoras selecionadas são as que se encontram no Quadro 3.

| <i>Sujeitos</i> | <i>Atuação</i> | <i>Séries</i> | <i>Local de trabalho</i> | <i>Formação</i> | <i>Duração do período de observação</i> |
|-----------------------|--|----------------------|--|--|---|
| <i>Professora K</i> | Professora de História | 5ª a 8ª séries | Escola pública estadual no município de Araras/SP (Escola A) | Licenciatura em História | 16 horas em 5 encontros |
| <i>Professora S</i> | Professora polivalente | 3ª série | Escola pública estadual do município de Araras/SP (Escola A) | Curso Normal; Pedagogia; Técnico em Nutrição | 17 horas em 4 encontros |
| <i>Professora E</i> | Professora de Inglês | 5ª a 8ª séries | Escola pública estadual do município de Araras/SP (Escola B) | Licenciatura em Letras; Pedagogia | 16 horas em 4 encontros |
| <i>Professora C</i> | Professora de Língua Portuguesa e Arte | 3ª série | Escola privada do município de Piracicaba/SP (Escola C) | Pedagogia | 17 horas em 5 encontros |
| <i>Professora SVD</i> | Vice-diretora | Maternal a 4ª série | Escola pública municipal de Rio Claro/SP (Escola D) | Licenciatura em Educação Física; Pedagogia | 8 horas em 2 encontros |
| <i>Professora LC</i> | Coordenadora do ensino fundamental I | Ensino fundamental I | Secretaria da Educação de uma cidade do interior paulista | Licenciatura em Ciências Biológicas; Pedagogia | 9 horas em 6 encontros |

Quadro 3 – Sujeitos envolvidos na pesquisa

Uma vez informadas as condições em que nossa pesquisa se realizou, desde seus objetivos, passando por sua metodologia, e conhecidos os sujeitos que dela

participaram, partimos agora para o capítulo “Os cursos de extensão: da prática individual a um projeto coletivo e emancipatório”, que possibilitará ao leitor ter um olhar mais amplo e aprofundado sobre o Projeto de Extensão Escola de Educadores.

Em seguida, no Capítulo 6, “O encontro com as participantes do estudo: instituição, identidade docente e prática pedagógica”, o leitor entrará em contato com os dados coletados por meio das observações e entrevistas, conhecendo os dizeres e os fazeres das seis participantes deste estudo. A análise dos dados está dividida em quatro grandes eixos, de modo que o primeiro trata do perfil dos sujeitos do estudo; o segundo mostra as principais contribuições do Projeto de Extensão Escola de Educadores para a formação das docentes; o terceiro procura refletir sobre a construção da identidade das professoras e, por fim, o quarto abarca a questão da dimensão (socio)afetiva, evidenciando como esta constitui a prática exercida pelas professoras, e também busca entender a relação entre a dimensão (socio)afetiva e a identidade profissional.

5

OS CURSOS DE EXTENSÃO: DA PRÁTICA INDIVIDUAL A UM PROJETO COLETIVO E EMANCIPATÓRIO

O Projeto Escola de Educadores nasceu em 2004, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista, *campus* Rio Claro (PROEX-UNESP/RC), e seu interesse se volta à profissionalização da docência e à construção da identidade do professor, entendendo que esta é permeada por múltiplas dimensões: pessoais, profissionais e institucionais (Nóvoa, 1992).

Assim, o projeto tem como subsídio a teoria elaborada pela pedagoga *dr^a* Chiara Lubich (2001), que parte da perspectiva da prática pedagógica individual, mas também cooperativa e solidária, tendo como princípio orientador a dimensão (socio)afetiva para se chegar à solução de problemas que auxiliem na superação de entraves pessoais e coletivos que vão se acumulando no decorrer da vida. Este livro também se vale das contribuições de Donald Schon (1992) sobre a reflexão na ação e sobre a ação pedagógica, procurando valorizar o educador enquanto ator social da educação.

Lubich (2001), em sua proposta pedagógica, ressalta a importância da experiência humana, mostrando que é fundamental valorizar o “outro” (alteridade), utilizando o diálogo como base do processo educativo e percebendo que ninguém pode se desenvolver sem contar com a contribuição do “outro”. Em sua didática, ela percebe que a educação se faz de “dentro para fora” (subjetividade), porque parte do próprio sujeito, mas também de “fora para dentro” (objetividade), resgatando toda a cultura humana (dimensão (socio)afetiva).

A autora ainda nos ajuda a responder à temática que guiou o Fórum Mundial de Educação de Porto Alegre (2003): “Um outro mundo é possível?”. Sim,

pela fraternidade universal. De modo que cabe ao professor não apenas transmitir aos seus alunos conhecimentos elaborados cientificamente, mas também saber ouvir a todos, acolher cada um dos educandos e acompanhá-los o máximo possível, procurando compreender sua vida familiar e pessoal, buscando conhecê-los em sua totalidade.

Portanto, Lubich (2001) utiliza como uma de suas categorias a palavra “amor”, entendendo-a como uma dimensão humana vinculada a um projeto de vida. Nessa direção, Fazenda (2012, p.122) vai entender o *amor* na dimensão de uma escuta sensível, um sentimento que possibilita apoiar-se na emoção e ao mesmo tempo libertar-se dela. Porém, esse *amor*, vinculado à pesquisa, pode adquirir contornos de um rigor epistemológico “quanto mais ‘oceanicamente’ contemplar ou expressar a plenitude da emoção vivida na ação praticada” (Fazenda, 2012, p.122). Enfim, ele pode nos revelar o lado artista, o lado poético, o lado sensível dos educadores (professores), que nesse exercício se tornam investigadores de sua prática.

Em Lubich (2001) encontramos a proposta da “arte de amar” (enquanto projeto de emancipação humana), pedagogizada no jogo do dado do amor, que transformamos em objeto de pesquisa com características próprias e uma configuração voltada para um trabalho de autoetnografia em que se explora a reflexão das seis frases do dado (um dado tem seis faces/lados).

A autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social, tendo como fonte de referência a sua aproximação com o interacionismo simbólico da Escola de Chicago. Ela é uma forma de autonarrativa de si mesmo no interior de um determinado contexto social. Assim, observa-se que ela representa a possibilidade do sujeito que pesquisa de lidar com os próprios impulsos, sentimentos e emoções em relação ao objeto de pesquisa e sua própria cultura (Bossle & Molina Neto, 2009).

Desse modo, entendemos que as seis faces do dado (“amar a todos”, “amar o inimigo”, “fazer-se um”, “colocar-se no lugar do outro”, “ver em cada um alguém especial”, entre outras) nos auxiliam nesse exercício autobiográfico, podendo ser vistas também como um projeto de humanização e um exercício de iniciação à pesquisa, com a atenção centrada na atividade, exigindo como habilidades necessárias:

- Capacidade para ouvir.
- Acuidade para efetuar.
- Poder de observação.
- Disciplina para efetuar registros.
- Capacidade para realizar sínteses.

- Habilidade para colocar-se na perspectiva do outro (facilitar a comunicação e conseguir a colaboração).
- Paciência e perspicácia para captar os acontecimentos da vida diária.

A partir disso, a proposta era jogar o dado, sendo que a face contemplada deveria servir como “guia” de registro do caderno de campo das atitudes e atividades do dia ou da semana, fazendo com que as pessoas relembressem a frase “sorteada” em suas diferentes ações cotidianas. Porém, cada frase sorteada vinha também com uma explicação sobre o que ela representava:

- *Ser o primeiro a amar*: não esperar que o outro tome a iniciativa; usar a criatividade, “reinventando” possibilidades para aprofundar o relacionamento com o outro.
- *Ver em cada um alguém especial*: indica o “limite sem limites” da responsabilidade que temos em amar: dar um “bom dia”, um sorriso, ouvir o outro...
- *Amar o inimigo*: talvez não tenhamos “grandes inimigos”, mas há alguém que nos parece antipático, de difícil relacionamento; amar é enfrentar a dificuldade, superar o obstáculo. Desse modo, podemos romper divisões, derrubar barreiras.
- *Amar a todos*: querer bem a cada um: o simpático e o antipático, o bonito e o feio, o rico e o pobre, o adulto e a criança, o jovem e o idoso, independentemente de raça, cor, gênero ou convicção religiosa.
- *Fazer-se “um”*: colocar-se no lugar do outro para entender a sua realidade, os seus limites, sem perder o objetivo da própria ação. O amor não é sentimentalismo, mas um esforço que nos ajuda a “viver o outro”.
- *Amar-se reciprocamente*: estabelecer o processo da reciprocidade; acreditar na minha capacidade e na capacidade que o outro tem de se doar, de se relacionar e que esse relacionamento pode se tornar fonte de felicidade.

Assim, a partir desses registros do trabalho de campo, seria possível levantar conteúdos, valores e atitudes nas quais a superação dos desafios se constituiria também numa espécie de pesquisa-ação (intervenção) individual para se alterar o seu comportamento ou ressignificá-lo. Da mesma forma, dependendo do contexto, seria possível trabalhar as dimensões (socio)afetiva, técnica e socio-política.

Com base nessa proposta, mas também levando em consideração a contribuição de outros autores (Nóvoa, 1992; Contreras, 2002; Esteve, 2004; Papi,

2005 etc.), a Escola de Educadores foi sendo delineada de tal forma que se desenvolvesse, principalmente, como grupo de reflexão, pesquisa e capacitação, tendo como praxis encontros de educação ou cursos de extensão. Nesse caminho, partindo da troca de experiências com professores das mais diferentes áreas e níveis de ensino, buscou-se contribuir com a formação de profissionais da educação que acreditassem na possibilidade de promoção do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente de trabalho, numa conjugação entre o pedagógico e o espiritual. Por isso, a proposta do projeto é voltada aos profissionais da educação que desejam pensar a prática pedagógica de uma perspectiva de mudança, sendo que, nesse contexto, pretende-se apresentar o Projeto Civilizador elaborado por Lubich (2001).

Esse projeto pauta-se pelos objetivos de repensar a prática pedagógica escolar e a própria vida de uma perspectiva de mudança; de capacitar estudantes e profissionais envolvidos com o campo educativo e de fomentar a produção de material didático-pedagógico.

Uma vez que foi apresentado o Projeto Escola de Educadores, assim como os procedimentos metodológicos, desejamos, agora, nos deter na compreensão dos cursos de extensão gerados. Dessa forma, este capítulo e o próximo são dedicados às pesquisas realizadas com profissionais que participaram desses cursos, com destaque para as contribuições deles na construção da própria identidade, bem como no trabalho em sala de aula.

Os cursos de extensão estudados ocorreram entre os anos de 2004 e 2009 (permanecendo no presente o projeto de extensão), sendo organizados mediante carga horária de 120 a 180 horas, voltados a educadores da educação básica e do ensino superior, visando à criação de um espaço que propiciasse reflexões a esses profissionais. Para tanto, escolheu-se o diálogo operativo como metodologia das reflexões, objetivando que os relacionamentos, conhecimentos e encaminhamentos proporcionassem mudanças de natureza interna (a própria pessoa) e externa (ambiente de trabalho) em relação às práticas pedagógicas.

Como estratégia metodológica, os cursos contaram com o dado do amor (utilizado na forma de uma autoetnografia e pesquisa-ação individual, pois visavam à transformação), estágios (para vivência e divulgação do material disseminado), entrega de resumos, apresentações orais, relatos de experiência, *workshop*, produção de textos (material didático-pedagógico). Na realidade, os cursos desenvolvidos, com seus diferentes conteúdos, acabaram se constituindo em diferentes focos de estudo e pesquisa.

A avaliação interna foi realizada por meio de resumos relativos às leituras, por cumprimento de carga horária e relatórios registrando as experiências no que se refere aos estágios, por apresentação de trabalhos durante os encontros, pela

produção de um dado pedagógico e sua aplicação no estágio, pelo *workshop* e pela entrega do trabalho de conclusão de curso na data prevista.

A avaliação externa foi realizada por meio de um questionário respondido pelos participantes do curso, em que foram observadas algumas questões que possibilitaram ponderar se esse projeto seria um espaço social privilegiado de aprofundamento da formação, bem como para o desenvolvimento de pesquisas.

A partir dessas perspectivas, foram oferecidos quatro cursos interdependentes, porém com perfis próprios, sendo pré-requisito se guiar pela sequência dos módulos I, II, III e IV, sobre os quais podem ser encontradas informações no Quadro 4.

| | |
|--|---|
| <p><i>Módulo I</i> <i>A fraternidade como prática pedagógica</i></p> | <p>Trata da perspectiva do paradigma da unidade, visando à superação da fragmentação do conhecimento e das experiências em diferentes autores. Nesse caminho, buscamos na Revolução Francesa a proposta de fraternidade como prática social e patrimônio da humanidade, entendendo que esse percurso necessita ser revisto, pois não foi alcançado. O objetivo é fazer uma etnografia pessoal, buscando na pesquisa-ação do dado do amor respostas que auxiliem o professor num encontro consigo próprio e com o “outro”. Nesse primeiro momento, o que se valoriza é a reflexão na e sobre a ação pedagógica que cada um desenvolve em sua vida cotidiana e profissional, visando dar um colorido maior àquilo que vem sendo desenvolvido, valorizando o educador enquanto ator social da educação.</p> |
| <p><i>Módulo II</i> <i>A educação para a paz: possibilidades pedagógicas</i></p> | <p>A fraternidade como prática pedagógica é uma das formas operativas em que se desenvolve a educação para a paz. No percurso da fraternidade, o que se busca mostrar, com maior ênfase, é que não estamos sozinhos em nossa caminhada pedagógica, que os conflitos advindos da sala de aula ou de crises existenciais são mais amplos e não estão localizados apenas na escola, pois a base submersa do <i>iceberg</i> é muito maior do que a sua ponta. Dessa forma, se no enfoque da fraternidade como prática pedagógica se caminhou no sentido de olhar para dentro de si com o jogo do dado do amor, agora o que se pede é que todo o arcabouço que foi construído anteriormente, de forma não sistematizada, seja sistematizado, transformado e canalizado na prática pedagógica de nossas disciplinas. E, mais do que isso, que haja a formação de células ambientes para que as nossas ações possam ser comunicadas e refletidas. Outra possibilidade seria o resgate da “história de vida”, na forma de entrevista, procurando valorizar e conhecer o educador, de modo que as possibilidades de uma educação para a paz se materializam primeiro no diálogo que deverei exercer com a disciplina que ministro e com a própria área ou fonte de referência, e em seguida com o projeto pedagógico, bem como com os meus colegas e alunos e com a própria sociedade. Sem essa iniciativa, continuaremos como ilhas sujeitas aos <i>tsunamis</i>.</p> |

(continua)

(continuação)

| | |
|--|---|
| <p><i>Módulo III</i> <i>Escola:</i> <i>construindo</i> <i>espaços de</i> <i>fraternidade</i></p> | <p>Se as duas primeiras propostas trataram do educador como pessoa e depois como profissional, tendo no jogo do dado do amor a perspectiva de pesquisa-ação em que se busca a transformação, agora o que se pede é um trabalho coletivo: como eu e você poderemos mudar a nossa escola? Que projeto ou atividade poderá ser desenvolvido envolvendo os alunos, a comunidade, os professores, os pais, a administração? Um primeiro passo pode ser a reflexão sobre a escola que temos para a escola que queremos. Outra possibilidade seria a escola realizar encontros de Educação para os participantes ouvirem e contarem suas experiências sobre a sala de aula, relações interpessoais, prática pedagógica etc. Nesse âmbito, pode-se ainda tentar responder a algumas questões sobre o que é para nós a escola, os alunos, os conteúdos, enfim, em que acreditamos. “Escola, construindo espaços de fraternidade” é a prática pedagógica coletiva dos dois primeiros trabalhos ou cursos em que se buscou sedimentar, através da pesquisa-ação do dado do amor, uma trajetória que tem como fim a proposta de uma “nova” escola. Talvez “velha” em sua visualização, mas “nova” em sua concepção e ação. Enfim, trata-se de construir uma nova gestão, nova prática pedagógica, nova “cultura” escolar.</p> |
| <p><i>Módulo IV</i> <i>A cidade</i> <i>educadora</i></p> | <p>No módulo anterior o que se buscava era um trabalho coletivo e integrado, buscando responder às questões: como eu e você poderemos mudar a nossa escola? Que projeto ou atividade se poderá desenvolver envolvendo os alunos, a comunidade, os professores, os pais, a administração? Agora as questões que se colocam são outras: como poderemos humanizar a nossa cidade? Que projeto ou atividade se poderá desenvolver com a participação dos alunos, dos professores, da direção da escola, da diretoria de ensino, dos pais, da prefeitura, das instituições, enfim, dos moradores da cidade? Visando colocar isso em prática, propomos como atividade principal a realização de ações coletivas e de congressos de Educação em que os diferentes atores sociais (da criança ao adulto) de uma cidade são convidados a pensar e agir em prol da pólis humana num grande pacto social. Portanto, cada pessoa interessada está convidada a assumir conosco esse desafio que visa à transformação pedagógica minha, sua, dele, nossa, enfim, da sociedade. Uma utopia que deixa de ser utopia quando duas ou mais pessoas passam a sonhá-la juntas, colocando-a em prática no seu cotidiano.</p> |

Quadro 4 – Cursos desenvolvidos no Projeto Escola de Educadores

O curso apresentado aqui será o Módulo I – “A fraternidade como prática pedagógica” –, realizado de 2004 a 2008, que contava com um número em torno de 60 a 120 participantes, havendo, a partir de 2006, processo seletivo em função da procura. Essa procura envolveu sujeitos de 15 cidades ao redor de Rio Claro ou de outras regiões. Como exemplo, podemos citar o curso de 2008, com a participação de 60 pessoas que foram selecionadas entre 280 interessados. Nesse ano, a formação foi compreendida entre o período de março e agosto.

O curso foi apostilado, abarcando seis grandes eixos temáticos: Fraternidade, Espiritualidade, Pesquisa, Pais e Filhos, Educadores, Escola: Propostas

Pedagógicas. Os participantes deveriam entregar, nos dias determinados, resumos dos textos relativos aos eixos temáticos. Em cada encontro referente a um tema, esteve presente um palestrante para tratar do assunto central, havendo a possibilidade de se pautar pelos textos de leitura ou não.

No que se refere ao estágio, ficou determinado que este poderia ser desenvolvido nos mais diferentes ambientes (escola, família, clube etc.), desde que não se perdesse o foco da proposta. A carga horária do estágio era de cinquenta horas, divididas em diferentes atividades, tais como: estudo em grupo, aplicação do jogo do dado, participação em reunião científica/pedagógica destinada a esse fim, e participação, com exposição do tema, em reunião pedagógica de professores.

Como conclusão de curso houve a realização de *workshop* e a entrega de uma monografia. No *workshop* deveria ser apresentada uma síntese da monografia, sendo esta baseada em uma das temáticas desenvolvidas ao longo dos encontros. O trabalho escrito de conclusão de curso foi composto por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Com relação aos direitos e deveres dos participantes, foi assinalado que só teriam direito ao certificado de conclusão aquelas pessoas que tivessem respeitado os seguintes critérios: uma falta, no máximo, nos encontros temáticos; entregar, no mínimo, 80% dos resumos dos textos; cumprir 100% da carga horária de estágio; apresentar síntese do trabalho de conclusão, individualmente ou em grupo, no *workshop*; entregar a versão do trabalho de conclusão na íntegra dentro da data prevista, sendo que este deveria constituir a monografia.

O curso foi realizado aos sábados, durante a manhã e a tarde, quinzenalmente, podendo ocorrer, em caráter excepcional, três encontros no mês. O período da manhã era destinado a palestras com professores convidados que deveriam tratar do tema a ser abordado no dia; na parte da tarde, as pessoas se encontrariam para a formação de quatro grupos (cada um com 15 pessoas), tendo como critério a numeração dos participantes em 1, 2, 3, 4, de forma que todos os números 1 formariam um grupo, com uma coordenação (valendo o mesmo para os demais grupos), com a ressalva de que esses grupos não seriam permanentes, pois em cada encontro temático estaríamos formando novos grupos de modo aleatório, de acordo com o que foi determinado antes. Na reunião, esses grupos deveriam discutir os textos do dia, tendo como tarefa apresentar, numa folha direcionada a esse fim, as ideias que o grupo privilegiou, escolhendo um relator para expor essa síntese na plenária. Na última parte do dia, haveria a plenária com todos os relatores, sob a orientação da coordenação do curso, para a exposição das conclusões de cada grupo, podendo-se extrair uma síntese final.

Dentro desse contexto, pretendemos então apresentar os quadros que foram formados durante cada plenária realizada ao longo do curso, a fim de obser-

varmos os temas abordados, bem como as reflexões apontadas e o percurso desenvolvido durante os meses, o que nos oferece um panorama mais claro a respeito da especificidade do que foi e continua sendo trabalhado na Escola de Educadores.

| Data | Tema do encontro | Principais pontos levantados durante a plenária |
|------|------------------|--|
| 29/3 | Fraternidade | <p>Os participantes abordaram a relação entre <i>teoria</i> e <i>prática</i>, percebendo que nem sempre conseguimos fazer com que nossas atitudes e hábitos correspondam àquilo que teorizamos, lemos e refletimos.</p> <p>Também se pensou sobre a <i>profissionalidade docente</i>, já que se notou que a formação integral do docente (social, afetiva, cognitiva) exige que mudanças pessoais e interpessoais sejam realizadas. Assim, pode ser necessária uma mudança nos <i>currículos</i>, para que se voltem à formação interdisciplinar ou transdisciplinar, tendo por foco a construção da identidade.</p> <p>Os participantes perceberam que, para que haja uma formação fraterna, é essencial que os professores incorporem essas ações em sua <i>prática profissional</i>, oferecendo exemplos concretos com relação aos valores que se deseja transmitir.</p> <p>Por fim, a <i>fraternidade</i> foi discutida diretamente, questionando-se onde se pode encontrá-la. Dentro desse contexto, ela pode emergir enquanto processo de emancipação, por trazer subjacente a questão da alteridade, da profissionalidade, do diálogo operativo (<i>práxis</i>).</p> <p>Notou-se que o <i>diálogo</i>, por sua vez, é uma importante “ferramenta” para proporcionar a quebra de esquemas estabelecidos no ambiente escolar, possibilitando, assim, uma nova cultura nesse ambiente.</p> |
| 5/4 | Espiritualidade | <p>Três dos quatro grupos desse dia abordaram a questão da <i>alteridade</i>, entendendo que os questionamentos devem ser estimulados porque fazem parte do processo de reflexão e nos ajudam a compreender a relação com o “eu”, equilibrando a nossa realidade às vividas pelos outros. Também se percebeu que, para que haja paz, o entendimento do meu “eu” e o dos outros deve ser construído no dia a dia, possibilitando que se crie um ambiente de harmonia e compreensão, respeitando a <i>diversidade</i> de crenças, ideias e culturas.</p> <p>Os grupos trataram da necessidade de se ter um <i>projeto de vida</i>, tendo por princípio seus objetivos pessoais relacionados a metas que se deseja cumprir, buscando chegar à compreensão do outro. Outro grupo completou essa questão, indicando que os projetos devem buscar a humanização, superando a fragmentação do trabalho coletivo por meio do diálogo. Para tanto, acredita-se que deve haver a busca do desenvolvimento do homem em sua totalidade, contemplando as <i>relações interpessoais</i>, os valores morais e espirituais.</p> |

(continua)

(continuação)

| Data | Tema do encontro | Principais pontos levantados durante a plenária |
|------|------------------|---|
| 5/4 | Espiritualidade | <p>Houve uma discussão sobre as dificuldades de se trabalhar as relações interpessoais na escola, já que nem sempre é fácil estabelecê-las com os alunos, uma vez que a família e a sociedade estão em crise, guiadas por valores como a intolerância, o individualismo e a violência. Além disso, a estrutura hierárquica da escola não possibilita que haja um espaço de diálogo entre os diferentes atores do ambiente escolar. Como síntese, um dos grupos apontou a importância de o homem ampliar sua visão com relação aos projetos, tanto de vida como os que envolvem a transformação do ambiente para melhor. Esses projetos devem ser permeados por saberes e inteligências diversas, resultando em aprendizagem significativa.</p> |
| 12/4 | Pesquisa | <p>Como ideia central, os grupos destacaram as <i>etapas de um projeto de pesquisa</i>, bem como suas diferentes <i>tipologias</i>. Embora essa temática não apresente uma relação imediata com os outros temas, ela permeia os diferentes eixos, na medida em que se torna a síntese de uma proposta de humanização e um embasamento para o desenvolvimento do trabalho final do curso de extensão.</p> |
| 10/5 | Pais e filhos | <p>Os grupos apontaram para a necessidade de se estabelecer uma formação permeada pelo <i>diálogo</i>, o qual deve caminhar junto do respeito, compreensão e fraternidade, pois os professores entendem que a ausência de diálogo leva a <i>práticas de violência</i>. Houve destaque para a <i>ausência dos pais na educação dos filhos</i>, já que muitos se dedicam integralmente ao trabalho, o que gera lacunas na formação das crianças, que desde pequenas são levadas a agir com “autonomia”, a viver sem contar com o apoio dos familiares, o que dificulta o desenvolvimento educativo pautado por <i>valores</i>. Ainda se tratou da <i>obrigação moral</i>, categoria da profissionalidade docente estabelecida por Contreras (2002), já que os participantes notaram a importância de os professores transmitirem valores, preocupando-se com a educação de seus alunos, e terem vontade de <i>transformar a realidade</i>.</p> <p>Entre as diferentes descrições apresentadas, apontam para a necessidade de um processo civilizatório que considere a educação e a humanização do ser humano. Paralelo a esse contexto, emerge também a necessidade de que cada docente resgate ou construa a sua profissionalidade, entendendo que esta abarca moralidade e afetividade no que diz respeito aos alunos, compromisso com os colegas de profissão e competência técnica que vá além do saber fazer.</p> |

(continua)

(continuação)

| Data | Tema do encontro | Principais pontos levantados durante a plenária |
|------|-----------------------|--|
| 31/5 | Educadores | <p>Foram levantados aspectos fundamentais à formação e ao trabalho docente, sendo apontada a necessidade de preocupar-se com as <i>peculiaridades de cada aluno</i>, realizando contínua <i>reflexão sobre a prática</i>, buscando assim realizar uma autoavaliação. Houve destaque ainda para o <i>saber da experiência</i>, entendendo que este também é fundamental na prática em sala de aula. Também foi demonstrada a preocupação em se pautar sempre pelo <i>diálogo</i>, visando à emancipação e à <i>autonomia dos alunos</i>. Para tanto, é essencial se colocar no lugar do outro, exercendo posturas flexíveis que visem à negociação.</p> <p>Os professores enfatizaram alguns pontos negativos, tais como a má remuneração, o fato de a escola não ser mais a única detentora do saber, a mercantilização da educação.</p> |
| 14/6 | Propostas de mudanças | <p>O <i>diálogo</i> e a <i>comunicação</i> foram colocados como centrais no processo de mudança, de modo que devem integrar a relação entre pais e filhos, mas também mediar discussões entre família e escola, debatendo seus valores e se desenvolvendo de maneira estruturada.</p> <p>Entretanto, os docentes apontaram a dificuldade de se estabelecer o diálogo, inclusive entre os próprios educadores, dizendo que, para que ele aconteça, é fundamental se guiar por <i>princípios</i>, tendo clareza sobre as autoridades, ter segurança e equilíbrio, falar “olhos nos olhos”.</p> <p>Houve então destaque para a <i>educação necessária à prática dialógica</i>, momento em que os participantes afirmaram que a primeira educação deve ser a de si mesmo, para que possamos ter coerência entre o nosso dizer e nosso fazer, para que possamos perceber os fatores que estão por trás de nossas atitudes, os quais trazem marcas de nossa cultura.</p> |

Quadro 5 – Conclusões relativas às plenárias dos trabalhos em grupo

Tendo apresentado os principais aspectos relativos ao Projeto Escola de Educadores, bem como aos cursos que ele desenvolveu, foi possível conhecer os objetivos, princípios e teorias que o norteiam, visualizando perspectivas de mudança que essa busca propicia à prática e à identidade profissional de seus participantes.

Assim, para fechar este capítulo, trouxemos dados relativos à avaliação que os participantes fizeram do curso de 2007, podendo-se destacar o significado do projeto de extensão para os profissionais que dele fizeram parte. Para a avaliação, ao término dos cursos era entregue um questionário composto por três questões, visando perceber falhas e sucessos desse processo de formação, além de identificar

como os participantes compreendiam o que foi desenvolvido ao longo do semestre. Dessa forma, trazemos a seguir os dados relativos à avaliação do ano de 2007.

Na *primeira questão* – “Quais os aspectos significativos para a sua formação e prática pedagógica?” –, foi indicado que o(s) curso(s) trouxe(ram) mudanças para alguns, “na vida profissional, vida diária”, ou levando a uma “reflexão sobre a vida e a teoria/prática profissional”, tendo como decorrência a “transformação interior, enquanto professor”, bem como todo um processo de humanização. Da mesma forma, também se apontou que se tratava da “proposta de uma pedagogia diferenciada”, que valoriza “relacionamento, respeito, sentimentos, solidariedade, fraternidade”, pois “educar é muito mais do que passar conteúdo”; nessa “nova concepção pedagógica”, ponderou-se que a mesma levou a um(a): “mudança de olhar da prática educativa”, “aprimoramento da minha ação docente” (uso do sentimento para abordar o conteúdo), “reflexão sobre a própria prática”; “uma prática pedagógica voltada para o outro”, “prática na perspectiva da unidade”, “melhora no relacionamento interpessoal” e “atitude na prática pedagógica e vida pessoal”.

Contudo, visando saber no que consistiria essa práxis humanística, pedagógica, em termos de curso ou enquadramento, perguntou-se para os participantes, na *segunda questão*: “Como classificariam a proposta do projeto ou curso? Justifique.”. Apresentaram-se as seguintes alternativas ou categorias: *autoajuda*, *capacitação*, *socialização*, *humanização*, *transformação*, *outro*. Nessa questão, solicitou-se também que apresentassem uma justificativa em relação à alternativa assinalada. A maior aderência foi para a categoria “transformação”, seguida de “humanização”, “capacitação”, “socialização”, “autoajuda” e “não respondeu”. Entretanto, quando se analisaram as justificativas apresentadas, observou-se que o processo de “humanização” foi mais significativo, tendo como principal característica a “transformação”. Desse enfoque emergiu a constatação de que a reflexão foi o grande fio condutor, no que se refere a repensar “atitudes em relação ao outro”, “prática pedagógica”, “estilo de vida”, havendo o convite para uma mudança no modo de ver as coisas, objetivando-se primeiro se transformar para depois transformar “o outro”.

Uma vez assinalados os aspectos que foram arrolados, buscou-se saber, na *terceira questão*: “Em que o curso poderia melhorar?”. Embora esta fosse a questão, os participantes avaliaram a qualidade do curso, na maior parte das descrições, colocando: o curso foi “muito importante”, “bom”, “significativo”, “didático”, “elucidativo”, “com embasamento teórico”, “estímulo e reflexão”, pois houve “seriedade da coordenação” e “compromisso com os professores” na “atuação dos dirigentes”. Porém, nos poucos apontamentos encontrados foi su-

gerido que o curso deveria ser encadernado, ter turmas menores e maior número de encontros, alertar as pessoas para não misturar os temas com crenças ou religião, explorar um pouco mais os textos, aumentar a troca de experiências sobre o dado do amor, incrementar o rodízio das pessoas em grupos diferentes etc.

Fechada essa avaliação diagnóstica, buscou-se saber também quantos desejavam continuar os cursos do Projeto, e 2/3 responderam que sim, enquanto 1/3 não se manifestou ou faltou nesse dia. Entre as justificativas dessa possível adesão, encontram-se: “por acreditar que a educação para a fraternidade é capaz de ir além de qualquer obstáculo, superando conceitos pré-estabelecidos”, “pude receber informações e enriquecer meus conhecimentos sobre a tal almejada educação para a paz”, “melhorar minha vida e atuação profissional e pessoal”, “porque estou disposta a mudar minha prática pedagógica”, “mudei meu modo de pensar e a minha prática pedagógica”, “oferece subsídios para que através de minha mudança seja possível mudar o ‘outro’” (Souza Neto et al., 2007).

Pelos dados apresentados, notou-se que os participantes veem essa proposta mais na perspectiva da transformação, humanização, do que como autoajuda, revelando-se propícia para a investigação. Em função desses dados gerais vinculados à operacionalização do curso de extensão pelo projeto, assim como ao diagnóstico de uma avaliação (2007), observou-se que valeria a pena aprofundar os nossos estudos sobre esse espaço de formação.

Sendo assim, estruturou-se um itinerário de pesquisa que foi desenvolvido tendo como enfoque professores que realizaram módulos do Projeto Escola de Educadores. São essas pesquisas que pretendemos discutir no próximo capítulo, tendo a oportunidade de melhor conhecer as possíveis mudanças que emergiram na prática desses profissionais durante ou após a realização do curso, além de podermos sistematizar as concepções e transformações que os professores acreditam embasar o projeto.

Para isso, o texto está organizado em três eixos, visando abranger as diferentes perspectivas que englobam esta pesquisa. Primeiramente, realizaremos uma ponte entre o curso de extensão e a prática das professoras participantes, buscando compreender como elas acreditam que o processo de formação continuada gerou mudanças em sua prática pedagógica e/ou em sua identidade, sendo esses dados organizados sob o título “O encontro com a proposta do Projeto Escola de Educadores: o desenvolvimento pessoal (trajetória de vida) e o desenvolvimento profissional (sala de aula, profissionalidade)”.

Uma vez que tratamos de transformações ocorridas nas práticas pedagógicas e na identidade docente, o eixo seguinte do capítulo dedica-se justamente a esta questão: como o docente constrói sua identidade? Quais as instituições, forma-

ções e experiências que nela interferem? Como isso atua na construção de uma “concepção de professor”?

A partir de questões como essas, procuramos organizar o segundo eixo de estudo, visando aprofundar nossa compreensão sobre os diferentes elementos que permeiam a formação de professores. É claro que não podemos jamais supor que nossa análise possa dar conta de todos os processos que envolvem o dinâmico desenvolvimento do “constituir-se” professor. Entretanto, acreditamos ser relevante “puxar alguns fios” dessa formação, percebendo que as práticas presentes em sala de aula podem ser influenciadas por vivências apreendidas em diferentes tempos, espaços, situações, a partir do contato com as mais diversas pessoas. E é por isso que a esse eixo chamamos de “A construção da identidade de professor em suas múltiplas faces”.

Por fim, vamos refletir sobre as interações humanas que constituem a base de todos os processos educacionais (Tardif & Lessard, 2005), considerando que é por meio dessas interações que se dá a dimensão (socio)afetiva da identidade docente, da prática pedagógica, da educação em si. Dessa forma, o último eixo de nosso trabalho volta-se às relações afetivas que se estabelecem tanto na sala de aula quanto no contexto de gestão, e o denominamos “Os aspectos relacionados à dimensão (socio)afetiva presentes nas crenças e nas práticas das professoras”.

6

○ ENCONTRO COM AS PARTICIPANTES DO ESTUDO: INSTITUIÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com o que já foi evidenciado nos “Procedimentos metodológicos” deste estudo, quatro docentes que compõem o estudo realizado neste livro atuam dentro da sala de aula, lidando diretamente com a relação entre professor e alunos, ao passo que outros dois não. Assim, em nossa proposta, outro desafio foi localizar alguns desses participantes no ano de 2009, para acompanharmos o seu trabalho e observarmos as “marcas” do Projeto Escola de Educadores. Saber se esse projeto, através dos cursos de extensão que promoveu, provocou mudanças significativas.

As professoras K, S, C e E foram as que gentilmente abriram as portas de suas classes, permitindo-nos vislumbrar um pouco de sua rotina, seu modo de ser, agir, trabalhar e pensar. Vivemos momentos gratificantes que possibilitaram uma reflexão sobre a construção da identidade docente, buscando a compreensão de como essa identidade vai se constituindo dentro das escolas atuais.

As professoras LC e SVD também nos possibilitaram conhecer sua atuação profissional e seu modo de se relacionar com profissionais e alunos da rede pública de educação. Permitiram-nos perceber como a dimensão (socio)afetiva se desenvolve no âmbito da gestão escolar, extrapolando as questões que envolvem professor e aluno. Graças a essas educadoras, foi possível ampliar nosso olhar sobre esse assunto, pensando a formação de professores de maneira mais profunda e abrangente.

As observações, como já dito, começaram em 2009 e terminaram em 2010.

As realizadas com as professoras K e S ocorreram na Escola A, localizada em Araras. Nessa escola pública, a maioria dos alunos reside no mesmo bairro em que está localizada a instituição ou nas imediações do bairro.

Na época das observações, a escola possuía uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras (uma para o ensino fundamental I, de primeira a quarta séries, e outra para o ensino fundamental II, de quinta a oitava séries), duas inspetoras e duas merendeiras. O corpo docente era composto por 18 professores do período diurno (manhã e tarde), havendo também o período noturno.

Em sua estrutura física, conta com oito salas de aulas, uma sala da direção, uma sala para as coordenadoras, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca (que acolhe também outros materiais da escola), uma cozinha, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos. Ainda possui o espaço do pátio, uma quadra coberta e uma área verde, para os alunos circularem antes do início das aulas e durante os intervalos.

No período da manhã, possui duas salas de cada série, de quinta a oitava; no período da tarde, duas salas de cada série, de primeira a quarta.

A rotina da escola compreende-se em dois intervalos que se dividem no período da manhã para a quinta e sexta séries e posteriormente para a sétima e oitava séries. No período da tarde, há um intervalo para os alunos da primeira e segunda séries, e outro para os alunos da terceira e quarta séries. Essa medida foi tomada em função da indisciplina dos alunos quando se realizavam os intervalos conjuntamente.

Em sua rotina diária, os alunos, antes de entrarem em suas salas, se reúnem no pátio da escola para que seja realizada uma oração, com os docentes, funcionários e gestores. Em seguida, se dirigem às salas de aula. Uma vez por semana é feita reverência à Bandeira Nacional, quando se canta o Hino Nacional.

As aulas da manhã compreendem o período das 7h às 12h15 e o período da tarde, das 12h30 às 17h.

As observações feitas com a professora E foram realizadas na Escola B, também em Araras. Nessa instituição há aulas para todo o ensino fundamental, da primeira à oitava série, havendo, no período da manhã, aulas para as turmas do ensino fundamental II, sendo três turmas de cada série.

Ao entrar na escola, chega-se a um corredor que dá acesso à secretaria, à sala da diretora e coordenadora, à sala e ao banheiro dos professores, à biblioteca, frequentada também pelos alunos no período inverso ao das aulas, às nove salas que recebem os alunos da sexta à oitava séries, aos banheiros utilizados pelos estudantes e ao pátio coberto, que tem a função de refeitório, possuindo, por isso, várias mesas e cadeiras. Esse pátio tem ligação com a cozinha, através de um balcão no qual os alunos recebem a refeição; possui uma área aberta, onde há algumas árvores e outras mesas; e também dá acesso a outro corredor, que se liga a outras salas de aula, em especial às da quinta série. Além disso, a escola possui uma quadra esportiva, que estava em reforma no período de observação.

Interessante notar que todas as classes dessa instituição contam com uma lousa digital,¹ que pode ser utilizada sempre que o professor sentir necessidade. Outro diferencial está no sinal que toca para a entrada, intervalo e mudanças de aula, pois este não é o som de uma campainha, mas sim trechos de músicas. No período em que estivemos presentes, esses sinais variavam entre dez músicas diferentes.

Os alunos do período matutino têm cinco aulas por dia, das 7h às 11h55. Uma refeição é servida no intervalo e alguns se alimentam no horário da saída. Isso ocorre porque nessa instituição há diversos projetos no período contrário ao das aulas, sendo que muitos passam a tarde praticando algum esporte, fazendo alguma aula diferenciada ou participando de alguma oficina.

As observações realizadas com a professora C aconteceram na Escola C, que é privada, no município de Piracicaba. Essa escola atende alunos do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

É preciso destacar que a estrutura física e organizacional dessa escola se diferencia muito das demais observadas, já que a Escola C também conta com o apoio de indústrias, não sendo mantida pelo governo. Junto à área educacional, há uma área esportiva, que possui diversas quadras, piscinas, área verde, e também um espaço voltado às artes, composto por um teatro e salas propícias para aulas de costura, artesanato, culinária, entre outras atividades. Os alunos dessa escola acabam se beneficiando muito com essa estrutura, pois podem ter suas aulas ampliadas a esses outros ambientes.

A Escola C também é muito bem equipada, conta com refeitório, biblioteca, sala de informática e um pátio aberto, onde no intervalo são realizadas brincadeiras elaboradas pelos estagiários.

Entretanto, a escola em questão está reestruturando seu ensino, já que pretende adotar aulas em tempo integral para todos os alunos. Atualmente, o processo é de transição, assim, há algumas classes que têm aula em período integral e outras que ainda não têm. Os alunos do ensino médio estudam durante o dia todo; no período matutino, têm aulas referentes às disciplinas próprias do segundo grau e, durante a tarde, fazem um curso técnico. Os alunos da sala observada – terceira série – tinham aulas em tempo integral, de modo que de manhã estudavam Língua Portuguesa, Artes, Informática e iam à biblioteca, e, à tarde, aulas de Matemática, Ciências, História e Geografia. Além dessas aulas tradicionais, passavam por diversas oficinas, elaboradas pelos estagiários. Desse

1. A lousa digital é como uma grande tela de computador, sensível ao toque. Dessa forma, tudo o que se pensar em termos de recursos de um computador, de multimídia, simulação de imagens e navegação na Internet é possível com ela.

modo, em 2010, eles contavam com aulas de flauta, recreação através de atividade física, culinária, artes plásticas, além de eventuais palestras sobre temas como saúde, meio ambiente, alimentação, entre outros.

Os alunos do ensino fundamental I, período integral, têm aulas das 8h às 17h, com exceção das segundas-feiras, quando saem às 12h, já que a tarde é reservada para o horário de trabalho pedagógico coletivo. Há um curto intervalo às 9h15, quando é servido um lanche, e o horário do almoço é ao meio-dia. Após essa refeição, têm um período de descanso, no qual podem dormir ou brincar, retomando as atividades às 13h.

A professora C leciona no período da manhã, no qual é privilegiado o ensino de Língua Portuguesa, explorando a leitura, a escrita e a interpretação de textos.

A maior parte das observações realizadas com a professora LC aconteceu na Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do estado de São Paulo, mas em diferentes espaços no interior dela.

No primeiro encontro com essa profissional, assistimos a uma reunião de ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), que ocorreu no auditório da Secretaria da Educação. Essa reunião foi feita com professores que trabalham com reforço no ensino fundamental I, focando principalmente a questão da alfabetização. O segundo encontro consistiu em um curso de formação continuada para professoras da rede municipal, o qual foi realizado no anfiteatro da secretaria, um espaço mais amplo que o auditório. O terceiro encontro ocorreu no auditório, momento em que observamos uma reunião realizada com diretores das escolas municipais da cidade, que teve como objetivo explicar a Correção de Fluxo, programa do governo que visava oferecer um reforço a mais às crianças que possuem uma faixa etária bastante elevada para a série que estão cursando. Assim, esse processo consistiria na tentativa de permitir que determinadas crianças passassem, por exemplo, da primeira para a terceira série, etapa mais adequada à idade do aluno. Durante o quarto e quinto encontros nos foi permitido ficar junto da professora LC em sua sala, conversando e acompanhando sua rotina de trabalho quando não estava em reunião. Sua sala, composta por cinco mesas, é dividida com outros coordenadores. O último encontro ocorreu fora da secretaria, momento em que acompanhamos outro curso de formação continuada de professores, que aconteceu em uma escola pública municipal central localizada na mesma cidade. A reunião foi feita em uma sala de aula, de modo que nossas observações ficaram restritas a esse espaço.

A preferência foi dada a observar reuniões e encontros realizados pela professora LC, porque são nesses momentos que ela tem grande contato com outras pessoas, diferentes daqueles em que está em sua sala, quando frequentemente

seu trabalho se restringe ao computador ou à leitura de documentos, atividades que não envolvem relações interpessoais.

Diferentemente da professora LC, a professora SVD geralmente passa todo o seu tempo na escola, por isso todas as observações foram realizadas nesse espaço, localizado em um município do interior de São Paulo.

A Escola D, na qual a professora SVD é vice-diretora, conta com alunos que estudam nos períodos matutino e vespertino. Atualmente há também salas de período integral. Há classes de maternal, pré I, pré II e pré III, além do ensino fundamental I – primeiro ao quinto anos.

Na entrada da escola, há um amplo corredor para que os alunos entrem, sendo que à direita do portão principal há um gramado, atrás do qual está o prédio principal, composto pelo refeitório, que tem ligação com a cozinha, com duas salas de aula, com a lavanderia e com a sala da coordenadora e vice-diretoras, a qual se liga à sala do diretor. O refeitório também se conecta ao corredor que dá acesso a outras salas de aula, sendo esse prédio próprio para as classes da educação infantil.

À esquerda do corredor externo, o qual possibilita a entrada das crianças na escola, há um pátio coberto, onde se encontram mesas de pebolim, bebedouros e vasos com plantas. Esse pátio tem ligação com outro prédio da unidade escolar, o destinado às séries do ensino fundamental, à sala de recursos – própria para crianças especiais ou com dificuldade de aprendizagem – e à sala das monitoras. Atrás desse pátio se encontra o terceiro prédio, constituído pela biblioteca e pela brinquedoteca. No fundo da escola há, ainda, um parque, uma horta e uma grande área gramada.

No período da manhã, há um momento destinado ao café da manhã e, em seguida, são realizadas as atividades com a professora. Durante os intervalos – há um intervalo de manhã e outro à tarde – também são servidas refeições, sendo que os alunos do período integral almoçam na escola.

Obviamente, as observações realizadas com essas profissionais são diferentes das que ocorrem em sala de aula, já que o trabalho é mais dinâmico, no qual se lida com mais pessoas e com espaços distintos. Assim sendo, consideramos que uma boa estratégia seria tentar conhecer diferentes formas de atuação dessas educadoras que atuam na gestão.

Durante o período de observação da prática pedagógica das professoras, registrou-se que as atividades desenvolvidas na sala de aula traziam subjacentes a elas uma perspectiva de professor, esquema de aula, enfim, do fazer pedagógico. Na atuação das gestoras, também foi possível identificar essa perspectiva de professor, de modo que, ao longo deste estudo, vamos percebendo que as crenças

dessas profissionais, enquanto professoras, continuam a acompanhá-las na nova função, apenas sendo ampliadas a novas realidades e possibilidades de exercício profissional.

No âmbito desse processo relacionado ao fazer pedagógico, cabe destacar que essas professoras trazem em suas trajetórias de vida um desenvolvimento pessoal e um desenvolvimento profissional. Nóvoa (1992, 1999), ao falar sobre o desenvolvimento pessoal, relacionou-o à compreensão de como esse professor produz a sua vida, constrói a sua profissionalidade no decorrer de sua caminhada, vinculando o desenvolvimento profissional ao processo coletivo de como esses professores produzem a profissão docente, valorizando as associações de professores. Neste trabalho, o nosso recorte estará privilegiando o desenvolvimento pessoal no que diz respeito à dimensão (socio)afetiva. Por dimensão (socio)afetiva se entendem aspectos relacionados tanto à trajetória de vida do professor, de como ele se vê, como à questão da profissionalidade docente proposta por Contreras (2002), no que diz respeito à obrigação moral.

Para Contreras (2002), essa obrigação moral, no aspecto de ensino, está ligada à dimensão emocional presente nas relações educativas. Relaciona a uma ética implícita na profissão docente o cuidado e a preocupação com o bem-estar dos alunos, com suas relações familiares e com o meio social em que estes vivem. Esse compromisso se estabelece desde que haja vínculos relacionados à emotividade e às relações afetivas, sempre analisados em relação ao contexto e às repercussões que geram.

Desse modo, as observações sobre as professoras na discussão dos dados encontrados estarão dialogando com os aspectos apontados anteriormente, na primeira parte deste livro.

O encontro com a proposta do Projeto Escola de Educadores: o desenvolvimento pessoal (trajetória de vida) e o desenvolvimento profissional (sala de aula, profissionalidade)

O trabalho docente deve contemplar a reflexão sobre a própria prática, pois é a partir desta que irá perceber-se enquanto professor e contribuir para sua própria identidade. O Projeto Escola de Educadores colabora com esse exercício de reflexão, tanto a partir de sua proposta quanto dos estágios desenvolvidos.

Assim, esta seção procura demonstrar em que sentido o curso possibilitou mudanças na identidade e na prática pedagógica de seus participantes, auxiliando-nos a perceber de que forma um trabalho coletivo, pautado por contínuo

diálogo entre a teoria e a prática e entre desenvolvimentos pessoal e profissional, pode contribuir para que a identidade docente seja (re)significada, as relações humanas sejam compreendidas e aprofundadas e os elementos da profissão de professor sejam recuperados.

Para tanto, além de observar a prática pedagógica das participantes deste estudo, nas entrevistas realizadas perguntamos-lhes sobre as contribuições trazidas pelo curso em geral, pelo trabalho de conclusão de curso e pelo estágio, além de indagar sobre quais elementos apreendidos no curso foram transferidos à prática pedagógica ou à gestão educacional.

Visando atingir um maior entendimento sobre esses aspectos, sistematizamos e enumeramos (de 1 a 9) as contribuições mencionadas, as quais podem ser contempladas no Quadro 6.

| | <i>Contribuições</i> | <i>Categorias</i> | <i>Participantes</i> |
|---|---|-------------------------------------|----------------------|
| 1 | Trouxe mudanças à vida pessoal | <i>Desenvolvimento pessoal</i> | C, SVD, LC |
| 2 | Permitiu refletir sobre as ações cotidianas | | C, E, LC |
| 3 | Possibilitou uma reavaliação da prática pedagógica | <i>Desenvolvimento profissional</i> | K, S |
| 4 | Proporcionou o contato com materiais didáticos e textos teóricos de qualidade | | LC |
| 5 | Proporcionou trocas entre diferentes profissionais | | K |
| 6 | Proporcionou o contato com estudos teóricos | | K |
| 7 | Contribuiu para a redução de violência em sala de aula | <i>Dimensão (socio)afetiva</i> | C |
| 8 | Contribuiu para melhorar a relação entre profissionais da escola | | LC |
| 9 | Possibilitou compreender e aprofundar as relações estabelecidas em sala de aula | | K, S |

Quadro 6 – Contribuições proporcionadas pelo curso Escola de Educadores

Observando as contribuições apontadas, é possível afirmar que elas podem ter proporcionado transformações na identidade docente, uma vez que permitiram às docentes: observar a vida ou a prática pedagógica a partir de perspectivas diferentes; refletir sobre as ações realizadas; compreender o porquê de suas atitudes, posturas e seu modo de lidar com os alunos, com outras pessoas e com a profissão.

Além disso, identificamos que os nove grupos estabelecidos no quadro podem ser reagrupados em três grupos maiores, por tratarem de perspectivas semelhantes. Assim, é a partir dessas três “categorias” elaboradas que daremos continuidade à nossa discussão, de modo que trataremos respectivamente do “desenvolvimento pessoal”, do “desenvolvimento profissional” e, por fim, da “dimensão (socio)afetiva”.

Ao visualizar as contribuições 1 e 2, percebemos que elas se vinculam ao *desenvolvimento pessoal* do sujeito, o que não indica que devam ser descartadas deste estudo, pois, de acordo com o que discutimos aqui, “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada uma *produz a ‘sua’ vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a ‘sua’ profissão*” (Nóvoa, 1992, p.26).

As falas das participantes correspondem a essas perspectivas, uma vez que demonstraram que o curso auxiliou a vencer traumas pessoais e a refletir sobre suas ações, buscando compreender o outro e se colocar no lugar dele, o que acaba por trazer contribuições à prática pedagógica, uma vez que as professoras destacam que se lembram do que vivenciaram no curso e procuram estabelecer, na prática, uma postura mais amena e compreensiva com relação aos alunos, ou “pensar” antes de falar, procurando desenvolver, em sua vida e profissão, posturas baseadas na reflexão, buscando argumentos ou palavras adequadas para dialogar com o outro. A professora C apresenta claramente essa relação:

Fiz o TCC direcionado à escola, à relação professor-aluno e assim que contribuiu. Contribuí para minha vida pessoal porque eu tinha uma mágoa grande com os meus professores quando era criança, porque elas me xingavam na frente de todo mundo, então nisso, assim, eu não podia lembrar da minha infância na escola. Para isso contribuí muito, acho que foi uma contribuição mais assim. E eu penso na hora de falar com as crianças, embora às vezes eu sei que eu dou uns sustos neles, mas, assim, eu penso, eu não xingo. (Professora C)

Assim, percebemos na fala dessa docente que sua trajetória no curso Escola de Educadores, bem como na construção de seu trabalho de conclusão, levou-a a refletir sobre situações vivenciadas em sua infância, permitindo-lhe com-

prender passagens negativas que marcaram sua vida escolar. Apesar de possuir uma referência ruim em seu passado escolar, esta não deixa de ser significativa para a construção de sua prática atual, já que procura assumir uma postura contrária à que era própria de seus professores. Essas perspectivas vão ao encontro dos estudos de Moita (2007), que trata da importância do percurso da vida no desenvolvimento profissional, uma vez que indica que “os efeitos das ‘porosidades’ ou dos ‘fechamentos’, que acontecem entre os vários universos de pertença podem ajudar-nos a compreender o ‘papel’ da profissão ‘na vida’ e o ‘papel da vida’ na profissão” (Moita, 2007, p.116).

De diferentes maneiras, as participantes deste estudo foram indicando como o curso acrescentou mudanças em sua “pessoa” e em sua trajetória de vida, mostrando que ele levou a uma maior reflexão durante as tomadas de decisão, permitindo uma maior compreensão do outro; assim as professoras assinalam:

Eu acho que o curso trouxe contribuições não só para a prática. Trouxe uma contribuição para a vida mesmo. E aí eu estava falando pra ele (para o coordenador do curso), o curso, a montagem do curso foi muito boa, pra mim trouxe muita coisa boa, porque por ali parece que tudo começou a acontecer, então as coisas começaram a mudar e foi assim bem legal, a forma como ele conduz o curso. É o que eu falo pra você, aprender a gente aprende, quem quer aprender, aprende, lê... Agora o problema é a prática. Como você reage? E você reage e também não tem uma receita de reação, tudo depende de como você está, de como você absorve as coisas e você tem que olhar pro outro. É isso que o curso fala, você tem que olhar pro outro, se colocar no lugar do outro. (Professora SVD)

Eu penso que nessa formação acho que pelo menos para fazer uma reflexão maior do que partir, antes de tomada das decisões ou mesmo na discussão com o grupo na hora que você vai tomar uma decisão coletiva, eu acho que às vezes você tem até um pouco mais de argumentos, então eu achei que contribuiu bastante sim. (Professora LC)

Quando eu tenho uma situação de conflito ou coisa assim, eu procuro ver em cima disso, colocar menos, né, tá todo mundo atirando, eu procuro ser um pouco mais amena, mas tem situação que não dá, né? Mas aonde dá... Por exemplo, não sei se você viu no outro dia numa classe um menino que eu pedi para tirar o boné. Ele é um caso extremo assim, só que comigo ele vai bem, por quê? Porque eu não ataco, muito pelo contrário [...] O curso faz você pensar, refletir sobre isso, com certeza. (Professora E)

Tal atitude também se fez presente em uma fala da professora E durante uma aula na sexta série, quando ela repreendeu um aluno dizendo: “Em vez de retrucar o que seu colega fez, por que você não mostra que tem algo melhor a oferecer? Por que não mostra que dá para agir de uma maneira melhor com os outros?”.

Assim, é importante perceber que de alguma forma o curso Escola de Educadores procurou levar em consideração os percursos pessoais dos indivíduos, fazendo-os refletir e repensar suas ações e posturas cotidianas, independentemente de estarem relacionadas à profissão docente ou não. Notamos ainda que as participantes destacam em suas falas a relação com o outro, ou seja, a dimensão (socio)afetiva que se constrói ao longo da vida e do trabalho, sempre que se relacionam com diferentes pessoas, o que, no caso da docência, é algo que ocupa (ou deveria ocupar) uma preocupação central, já que essas relações são a base de qualquer processo educativo.

Nóvoa (1992) e Catani (2002) têm caminhado na busca da compreensão desse processo, pois entendem a importância da dimensão pessoal na formação docente e, por isso, buscam formas de entender e de aprimorar como essa dimensão pode ser desenvolvida durante a graduação ou durante cursos de formação continuada.

É com esse objetivo que Catani (2002) sugere o uso dos relatos autobiográficos nos cursos de formação docente, pois acredita que eles possibilitam o estabelecimento de relações entre as práticas e conhecimentos profissionais e as história de vida pessoal, de modo que

Uma dupla referência enuncia-se aqui para dizer respeito, de um lado, às práticas de formação e, de outro, às relações com o conhecimento que essas práticas favorecem. Ao propor o trabalho com os relatos autobiográficos, pretendemos unificar essa dupla referência pela proposta de que os indivíduos discutem as suas práticas, a sua própria história de formação e relações com o conhecimento. (Catani, 2002, p.63)

Diante dessas perspectivas levantadas pela autora, somos também levados a pensar sobre a formação de professores de uma forma mais abrangente, já que, observando as contribuições 3, 4, 5 e 6, notamos que elas remetem principalmente ao *desenvolvimento profissional*, pois revelam aspectos referentes a uma “autoavaliação profissional” (3), a uma formação teórico-acadêmica (4 e 6), e a uma formação com base no saber da experiência (5). Assim, cabe confrontarmos esses diferentes aspectos, buscando perceber os elementos que compõem a

formação de professores no curso Escola de Educadores, levando em consideração que

O caráter formador potencializa-se na oportunidade de socialização e intercâmbio de experiências, elucidação, confronto e afinamento de concepções, exercício de tomada de decisão, enfrentamento e resolução de conflitos, produção de eventos e busca de soluções. Trata-se de articulação cujas diretrizes e metas acenam para o estabelecimento de uma política a ser consolidada num movimento de construção coletiva. (Cristino, Bernardi & Krug, 2006, p.3)

De acordo com o que destacam esses autores, os saberes oriundos da experiência e de uma construção coletiva contribuem para fortalecer a formação do professor. Consonante a isso, uma das professoras destacou ter presenciado esse processo durante o curso Escola de Educadores:

Enquanto pessoa o próprio curso em si já é uma contribuição, porque você entra em contato tanto com o lado acadêmico da nossa profissão como professores que ainda tá estudando, que tá um passo à frente, como também com os colegas que estão em escolas diferentes, com alunos diferentes. Eu acho que isso contribui bastante. (Professora K)

A professora K destaca a troca de experiências com outros profissionais, uma importante contribuição para a sua formação, pois pôde, ao longo do curso, conhecer pessoas que passam e passaram por situações similares às que ela vivencia, de modo que, por meio de estudos e discussões coletivas, foi possível refletir e pensar em maneiras de lidar com as dificuldades encontradas no decorrer dos dias.

Nóvoa (1992) salienta essa questão, pois entende que as próprias instituições escolares deveriam possibilitar espaços de trocas e construções coletivas entre seus profissionais. No entanto, o autor reconhece que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formação teórica” (Nóvoa, 1992, p.26). Dessa forma, o curso que aqui estamos investigando busca, de certa maneira, recuperar esses espaços de construção coletiva, pois teve como base de seu desenvolvimento o diálogo operativo entre seus diferentes participantes e coordenadores.

Entretanto, as professoras lembraram ainda que o curso trouxe contribuições no que se refere especificamente ao conhecimento teórico:

E enquanto (contribuição) profissional eu acho que é o contato com uma bibliografia, uma parte teórica que às vezes a gente estando fora da sala de aula acaba se afastando, por oportunidade ou por falta de acesso, ou principalmente por falta de tempo. (Professora K)

O curso contribuiu sim, porque pra mim os textos que a gente fazia a leitura, sugestões, o material oferecido, eu não lembro ao certo o autor, eu lembro de um texto que falava sobre a formação do professor relacionada com a sua convivência e esse eu levei pra elas (professoras) fazerem a leitura de HTPC [...].² (Professora LC)

As falas dessas participantes revelam então duas perspectivas diferentes que constituíram o curso Escola de Educadores, sendo uma delas voltada às experiências práticas, à troca de vivências entre os pares, e a outra referente a um conceitual teórico, que oferece subsídios científicos para que a prática possa ser repensada, avaliada, questionada. Nóvoa (1992), Contreras (2002) e Catani (2002) salientam essa perspectiva, pois demonstram a importância de se valorizar a formação pessoal do professor, mas não deixam de destacar a importância do estudo teórico, que possibilita a realização de um trabalho reflexivo, intermediando continuamente as concepções práticas e teóricas.

Tardif & Raymond (2000) também tratam desse diálogo entre as perspectivas práticas e teóricas, demonstrando que muitos professores não relacionam a prática vivenciada nas escolas à teoria apreendida, de modo que destacam a experiência como fonte primária do “ensinar bem”, enfatizando que o conhecimento adquirido na universidade não traz grandes contribuições. Assim, o curso de extensão buscou superar essa visão dicotomizada, tendo por base reflexões práticas e teóricas, na tentativa de relacioná-las, levando a uma formação crítica e reflexiva.

Diante dessas concepções, duas participantes também demonstraram que, a partir do curso, foi possível reavaliar a prática pedagógica (K e S), uma vez que compreenderam os subsídios que dão base ao seu trabalho e, sendo assim, puderam refletir sobre eles, reavaliando-os de diferentes perspectivas:

2. HTPC significa horário de trabalho pedagógico coletivo. Refere-se a um momento de trabalho no qual os professores se reúnem, sendo destinado à realização de formação continuada, discussões referentes à escola e à prática pedagógica, trocas de experiências, planejamentos etc. O planejamento e a organização do HTPC, geralmente, ficam sob a responsabilidade do professor coordenador (coordenador pedagógico).

Bom, pra mim, como nós já discutimos no curso mesmo, surgiu assim, pra gente reavaliar os conceitos que a gente tem, até mesmo no contato com os alunos, com as pessoas, porque, quando nós fizemos lá, não foi só para sala de aula, mas também o contato com os colegas da escola e no estágio, quando a gente foi passando para as pessoas, a gente via que as pessoas se interessavam mesmo, por isso servia para as pessoas refletirem, né, em certas coisas que foram discutidas, sobre o tema da educação para paz, então serviu pra gente assim pensar em alguma coisa que a gente fazia, pensar no comportamento nosso em relação aos alunos, dos alunos em relação à gente, porque nós contamos pra eles o que era esse projeto e tal. (Professora S)

Na fala da professora S, podemos identificar esse sentido de reavaliação da atuação profissional, já apontado, sendo que ela destaca ter repensado seu trabalho como um todo, revendo conceitos e, ainda, refletindo sobre as relações estabelecidas entre os pares e entre ela e os alunos. É para esse ponto que gostaríamos de chamar a atenção, pois muitas docentes destacaram que o curso trouxe mudanças à relação estabelecida entre as pessoas, o que, ao longo de nosso livro, temos denominado de dimensão (socio)afetiva, uma vez que pressupõe a troca e o cuidado com o outro que nos toca e que por nós é também influenciado.

Diante disso, cabe salientar as contribuições 7, 8 e 9, que aludem às relações humanas – ou à *dimensão (socio)afetiva* – que são intrínsecas aos processos educacionais, sendo elas remetentes à situação aluno-aluno, que compõe as atividades em sala de aula e não deixa de contribuir para a construção de conhecimentos; à relação professor-professor, fundamental para que se desenvolva nas escolas um trabalho coletivo e contínuo, promovendo a troca de saberes e experiências; e ainda referentes à relação professor-aluno, sobre a qual Amado et al. (2009) afirmam:

Analisar a questão na perspectiva da relação do professor para com os alunos, implica dar conta do modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito (incluindo a capacidade de os escutar), no plano da competência (preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um), no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes (ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas), e no plano pessoal (abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos, etc.). (Amado et al., 2009, p.80)

Nesse sentido, percebemos que quatro das seis participantes deste estudo destacam que o curso proporcionou mudanças na dimensão (socio)afetiva que cons-

titui sua prática profissional, de modo que pretendemos aqui explorar essas contribuições.

A professora K foi uma das que destacaram que a partir do curso foi capaz de melhor compreender sua relação com os alunos, passando a entender o porquê existente por trás de seus gestos, palavras e posturas.

Dessa forma, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e ao domínio do conteúdo, foi possível notar que a professora K busca sempre se aprofundar. Em suas aulas, interrompe-se a qualquer momento para responder a uma questão de algum aluno, mesmo que seja aquele que estava conversando e acaba fazendo alguma intervenção. Quando não sabe a resposta, diz que vai procurar e assim faz (na sexta série trouxe, no início da aula, a resposta de uma questão da aula anterior para um aluno, um dos que mais conversam); em uma das oitava séries, trouxe trecho de um vídeo que fazia relação com o exemplo que tinha dado na aula anterior sobre a II Guerra Mundial, depois de uma pergunta de uma aluna.

Sobre o conteúdo, pode-se notar que ela o domina, ou seja, prepara a aula previamente e, quando está à frente da sala, transmite confiança, pois fala com segurança sobre a temática da aula e se preocupa com a formação crítica do aluno. Em uma das aulas em que discorria sobre o período de escravidão no Brasil e utilizava o livro didático, fez uma crítica a uma referência do livro, na qual o autor manifesta uma posição preconceituosa em relação aos escravos. Isso demonstra a sua preocupação com a formação crítica dos alunos.

Pensando diretamente na afetividade que constitui sua prática pedagógica, a docente entende que pôde melhor compreendê-la a partir da realização do curso, o que permitiu que fosse aprofundada, trazendo mudanças às suas aulas:

Eu acho que mais a parte de trabalhar a questão da fraternidade mesmo, em si, dentro de sala de aula, porque meu relacionamento com o aluno eu acho que é um pouco diferente. Ao mesmo tempo que tenho um certo distanciamento, eu tenho uma proximidade, e como eu tenho meus alunos da quinta até a oitava série, dá pra se trabalhar esse laço aí. Eles me respeitam, eu os respeito e temos uma cumplicidade. Então eu acho que isso daí eu já fazia na prática, mas a bibliografia do curso me fez entender como que era esse processo. E aprofundar esse processo. Eu achei que foi muito importante. (Professora K)

Para elucidar essa sua afirmação, em uma das aulas foi possível observar essa tentativa, em que um dos alunos diz: “Professora, mostraram o dedo do meio para mim”; ela vai até a carteira dos dois alunos, faz ambos pedirem desculpas um ao outro e retoma a aula. Em outro momento, dois alunos discutiram em sala

de aula, um deles foi mandado para a direção por já ter um histórico de ser um aluno irritado e agressivo; no momento em que estava fora da sala, a professora K conversou com os outros alunos, perguntando a eles o que fazem para ajudar aquele aluno; os alunos conversaram com ela e combinaram que a classe iria ajudá-lo, não provocando, tentando conversar aos poucos com ele.

A professora S também enfatizou que o curso a fez pensar em sua relação com os alunos, em como os trata. Em suas aulas, observou-se em vários momentos como isso transparece, por exemplo, quando chama a atenção de algum aluno, diz primeiramente “meu querido..., meu bem..., por favor...”, quando vai olhar o caderno de algum aluno pede “com licença” primeiramente. Mesmo em alguns momentos, nos casos em que perde a paciência, não aumenta o tom de voz, apenas muda a entonação, falando de uma maneira mais afirmativa com os alunos.

A professora S também diz que o curso a auxiliou na reflexão da própria prática, passando a observar melhor sua postura em sala de aula:

Vi como repercutiu entre as crianças, a questão do respeito com o outro, a gente começou a observar coisas que às vezes a gente não observava. Tem aluno que você tem que parar, chamar a atenção mesmo, toda hora. Se você for só boazinha, já viu que não consegue nem trabalhar. Mas a gente começou a observar certas coisas e lidar com certas situações de maneira diferente. Começamos a usar esses novos conhecimentos na prática e aí a gente começou a enxergar as coisas de uma nova maneira.

A professora C também acredita que o curso trouxe contribuições no que se refere à dimensão (socio)afetiva, mas, diferentemente das professoras K e S, destaca essa questão não apenas na sua relação com os alunos, mas inclusive na relação entre os próprios alunos:

Era assim, não podia entrar no banheiro porque eles estavam fazendo barreira na porta. Com o passar do tempo, eu fui trabalhando: eu trabalhei o dado, coisas que eles precisavam melhorar, eles foram ajudando a colocar, por exemplo, as regras, as metas. Eu fiz um cartaz no fundo da sala com as coisas que eles tinham que melhorar, as metas e se ia melhorando eu ia colocando, assim, não de cada aluno, mas da classe, ia melhorando eu punha uma estrelinha. Olha, hoje vocês não brigaram! Hoje vocês conversaram! Hoje teve um conflito e vocês chegaram num resultado para não agredir, de uma forma que não agride o amigo! Então nesse ponto ajudou. (Professora C)

Como a professora C enfatizou, o conteúdo do curso contribui para reduzir os conflitos existentes em uma sala, auxiliando a tornar os alunos mais compreensivos, a entenderem melhor o outro. Assim, ela ressalta a importância de sua experiência no estágio:

Contribui mais no ano que eu fiz porque minha sala era mais difícil, como eu já comentei. Eles tinham muitos problemas de bater no outro e brigar. Então eu desenvolvi um projeto com a sala para que isso melhorasse, e melhorou bastante, eles ficaram mais amigos, mais compreensivos. Aqui os alunos ficam em período integral juntos. Então assim, o que contribui é que em alguns momentos eu paro pra pensar como eu devo agir, porque um modelo certo de como você agir não tem, então, dependendo da situação, como será que eu posso agir melhor, pra corrigir isso e ao mesmo tempo fazer com que eles melhorem no comportamento, melhorem uns com os outros. (Professora C)

Muito interessante perceber que o trabalho de conclusão de curso (TCC) parece ter realmente contribuído com a professora C, já que ela deixa claro que essa contribuição foi além da dimensão profissional, envolvendo traumas presentes em sua dimensão pessoal. De alguma forma, entrar em contato novamente com a relação entre professor e aluno, revendo essa situação com base em um novo referencial teórico, em outro momento e tendo por base teorias que defendiam a alteridade, a fraternidade e o respeito pelo próximo, fez com que essa educadora vencesse algo que muito a incomodou na infância, provavelmente a falta de relações respeitadas e fraternas. Além disso, sua fala mostra o quanto a ação de um professor pode influenciar na postura e no modo de lidar com determinada situação de um aluno, já que a professora C sofria com questões que ocorreram na escola durante sua infância. Também se pode ressaltar que, ao ter aversão a essas professoras, a educadora procura agir de maneira contrária, procurando repreender os alunos sem ofendê-los ou gerar grandes mágoas.

Entretanto, na sala atual, ela não enfrenta grandes problemas, sendo que, em outras conversas, a docente ressaltou diversas vezes que não vê problemas de relacionamento nessa sala, considera-os muito amigos e crê que a classe vive em clima de cumplicidade, assim, acha desnecessário fazer maiores intervenções.

No entanto, foram presenciados alguns momentos de conflito na sala, nos quais a professora interveio no mesmo instante. Por exemplo, em determinada aula, um aluno reclamou que um colega pisou em seu pé; no mesmo momento, a docente pediu para que ele se acalmasse e perguntou: “Não foi de propósito, foi?”. O garoto respondeu que não. Então ela disse: “Viu, foi sem querer, ele não viu, não fique bravo com ele, pode acontecer com qualquer um”. No intervalo, é

comum os meninos brigarem para passar na frente do outro na fila da merenda, de modo que a professora C também interfere nesses momentos, procurando conciliar a situação, dizendo que a comida não irá acabar, que tem para todos.

A educadora evidenciou em sua fala que procura pensar antes de agir, visando melhorar sua prática. Essa atitude pode ser percebida durante suas reações, como já foi destacado em outro tópico, pois ela procura repreender sem alterar a altura da voz, apenas mudando a entonação, além de oferecer argumentos aos alunos, mostrando que ela tem motivos suficientes para repreendê-los. É notável que, mesmo que esteja com pouca paciência, procura não agredir ou agir de maneira rude com as crianças.

Em muitas de suas aulas também são proporcionadas atividades em duplas, de modo que os estudantes com maior domínio do conteúdo se sentam com os que possuem maior dificuldade, o que reforça os laços de respeito e até fraternidade presentes na sala de aula.

A professora LC também apontou para as contribuições relativas à dimensão (socio)afetiva, entretanto, como na época em que fez o curso atuava como vice-diretora em uma escola, notou as maiores mudanças com relação ao relacionamento instituído entre os professores da escola, sendo que se julgou mais preparada para lidar com os conflitos e agonias que se desenvolviam entre esses profissionais:

eu lembro de um texto que falava sobre a formação do professor relacionada com a sua convivência e esse eu levei pra elas (professoras) fazerem a leitura de HTPC. No estágio, algumas coisas eu levava. Eu estava na escola, às vezes eu pedia pra coordenadora, como eu era a vice, eu pedia um espaço pra que eu fizesse algo com os professores, pois, numa entrevista, num momento de conversa eu percebia que estavam mais agoniados com a situação. (Professora LC)

Nesse caminho, a professora LC mostra que trabalhar com questões afetivas e com a fraternidade – aspectos que fazem parte das diversas atuações na área da educação, pois estão presentes também fora da sala de aula –, podem melhorar o relacionamento numa escola, mediante a ação de coordenadores ou diretores, e, de algum modo, também contribuir para desempenhar seu papel dentro da Secretaria da Educação. Assim, mais uma vez reforçamos a importância de se desenvolver a dimensão (socio)afetiva, pois esta não compõe apenas a relação professor-aluno, mas constitui as diferentes instituições e processos que envolvem a educação.

Tendo destacado diferentes contribuições trazidas pelo curso – referentes à formação pessoal, à formação docente como um todo e à dimensão (socio)afetiva –,

cabe salientar, por fim, algumas das dificuldades encontradas em pôr em prática a proposta da Escola de Educadores, tendo em vista que duas docentes (E e LC) mencionaram problemas encontrados ao tentar viabilizar essas ideias.

A professora LC mencionou que sentiu essa dificuldade quando começou a atuar na Secretaria da Educação, pois passou a ocupar muitas funções burocráticas e a ter menos tempo para lidar com problemas relacionais existentes nas escolas:

naquele período eu estava muito mais próxima das professoras e então a gente via os conflitos acontecendo, a formação do conflito, o que poderia estar tentando conduzir tal, trabalhar mais de perto. Agora, no momento, isso eu não consigo porque, embora eu tenha muito contato com vários professores, eu não consigo acompanhar caso a caso, desde o início. (Professora LC)

A professora E, diferentemente das outras, demonstrou certa dificuldade em transferir o aprendizado recebido por meio do curso “A fraternidade como prática pedagógica” para sua prática docente, afirmando:

Não é que não tenha [contribuído]. Eu não vou chegar e falar o que ouvi e tentar, porque ninguém fala assim. As pessoas, elas dão uma linha: olha, vamos trabalhar assim. Só que ninguém fala: “olha, você faz exatamente isso”, você chega, aí você se posiciona de tal maneira, aí você vai falar um assunto, você fala uma, duas vezes. Ninguém fala isso pra você. Todo mundo dá uma ideia: ah, vai lá e faz. Mas ninguém fala pra você como é que faz. Então aquilo fica pra você. O que eu vou usar, em que circunstância eu vou usar? Não dá pra pregar tudo aquilo, por quê? Porque agora eu chego no fundamental II, eles já estão na quinta série, eles já têm toda uma base formada, baseada na família deles. (Professor E)

Assim, percebemos na fala da professora E uma dificuldade em transferir para sua prática o que veio sendo trabalhado durante o curso, de modo que este parece não ter sido capaz de ressignificar sua prática pedagógica ou sua relação com os alunos, mas trouxe alguma contribuição, uma vez que, de acordo com o que foi apontado antes, a professora E considera que o curso auxiliou na reflexão, na compreensão do outro.

Entretanto, por considerar a socialização primária muito marcante na vida das crianças (Grigorowitschs, 2008), acredita que ela, como professora, não tem a possibilidade de “influenciar” os princípios e compreensão de seus alunos. Assim, percebemos que, em grande parte de suas aulas, a docente assume uma postura que se aproxima do modelo de educação como ensino (Esteve, 2004),

uma vez que ela se preocupa em focar apenas o conteúdo, evitando entrar em discussões de caráter pessoal, reflexivo ou crítico.

Apesar de duas das seis participantes terem apresentado alguma dificuldade em transpor o que foi vivenciado ao longo do curso à sua prática pedagógica, todas elas demonstraram que essa formação ofereceu contribuições, sejam elas ao desenvolvimento pessoal, à formação profissional ou mesmo às relações humanas que se estabelecem no processo educativo.

Por isso, foi possível identificar que, no curso e, principalmente, nas experiências do estágio, a dimensão (socio)afetiva e as relações humanas ganharam todo o destaque, mostrando que um bom convívio pode melhorar o ambiente em que se trabalha ou se aprende. Pode-se afirmar que, no geral, as professoras reconhecem a necessidade do desenvolvimento da dimensão (socio)afetiva de sua prática pedagógica, assumindo que muitas vezes a educação e o ensino dependem de uma relação interpessoal, pois a educação “supõe comunicação humana, direta ou indireta” (Candau, 1991). Desse modo, emerge desse contexto a perspectiva de uma racionalidade prática para o ensino, valorizando-se a reflexão na ação e sobre a ação (Schon, 1992).

Percebendo as diferentes contribuições que o curso ofereceu à identidade docente, o próximo eixo de nosso livro tratará diretamente dessa identidade, procurando perceber como esta se constitui e quais influências recebe. Para tanto, tomaremos por base os depoimentos das professoras participantes, que nos mostram como compreendem a construção desse processo.

A construção da identidade de professor em suas múltiplas faces

Uma vez que viemos até aqui discutindo se e como o curso Escola de Educadores gerou mudanças ou trouxe contribuições à identidade e à prática pedagógica docente, é preciso também que nos debrucemos sobre essa identidade, percebendo quais elementos a constituem e como o docente constrói seu modo de “ser” professor.

Entrevistando as docentes, identificamos quais são suas “concepções de professor”, como elas enxergam a docência. Porém acreditamos que, para se desenvolver essa compreensão, as participantes tenham anteriormente passado por inúmeros processos que as levaram a ver o mundo, a profissão e a si próprias de uma determinada maneira.

Quando perguntamos às docentes qual era a sua concepção de professor, as respostas foram bastante distintas. Após ler e sistematizar tais respostas,

percebemos que, em linhas gerais, elas indicaram que “o professor é exemplo e referência para os alunos” (C, K, S); “o professor deve transmitir mais do que conteúdos” (LC, SVD); “minha concepção de professor está em constante mudança” (K); “o professor não é um tecnicista” (K); “o professor é alguém que deve agir com respeito” (S); “a profissão professor exige muito do ser humano” (SVD); “o professor como alfabetizador” (LC).

Aprendendo essas diferentes concepções, notamos que a que mais aparece é o entendimento do professor como exemplo para o aluno, e, quanto a esse contexto em que o professor se torna responsável por sua postura de professor, Pimenta (2002) afirma que a identidade profissional é também construída pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Dessa maneira, foi possível notar elementos nas entrevistas que justificam uma rigidez na prática da professora S com relação ao respeito e compromisso para com o próximo, no caso os alunos. Interessante que, apesar de a prática da professora C parecer ser bastante distinta da professora S, também se percebem esses diversos elementos em sua postura, já que ela se preocupa em conduzir suas aulas com respeito, harmonia e cordialidade, procurando evitar conflitos e fazer com que todos ouçam os companheiros que desejam falar.

A professora K declara que professor é aquele que deve indicar o caminho, aprendendo com os erros, e nesse sentido ele também é o exemplo para o aluno, ou seja, é aquele que mantém sua postura, pois os alunos o observam a todo momento e confiam nele.

Assim, a fala dessas professora demonstra que o professor não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também uma postura, um modo de “ser” e lidar com as situações cotidianas, uma vez que se acredita que ele, a todo momento, é referência para a criança:

A todo momento eles imitam a gente... Então assim, às vezes eu penso que eles não perceberam e eles percebem! Eu vejo que é uma responsabilidade muito grande porque a gente ensina, a gente fala e eles observam, escutam e não só o que a gente fala, mas o que a gente faz e ensina. Então às vezes eu me pego fazendo coisas erradas, que eu não sou perfeita, e em seguida eu vejo eles imitarem, e aí eu fico assim: “nossa, o que que eu fiz?”. E me cobro. (Professora C)

As professoras que atuam na gestão não disseram diretamente que o professor é exemplo e referência, mas ambas demonstraram preocupação em ir além dos conteúdos, promovendo o desenvolvimento afetivo e moral do aluno.

A professora LC, talvez por estar frequentemente preocupada com a melhoria da rede de ensino, com o aprimoramento da formação dos professores e da atuação destes, focou em suas respostas questões que ela acredita que deveriam fazer parte do trabalho do docente, mas que, muitas vezes, não estão sendo desenvolvidas adequadamente. Ela indica que a formação moral e os valores deveriam ser transmitidos pela instituição familiar, não pela escola, que possivelmente estaria mais relacionada aos conteúdos. Todavia, diante da situação em que atualmente se encontra, diante dos conflitos que têm ocorrido nas instituições escolares, da formação que as crianças têm recebido de seus familiares, ela acaba achando necessário que a escola trabalhe questões que vão além dos conteúdos disciplinares, lidando com questões éticas e morais, pois acredita que isso é imprescindível ao desenvolvimento do indivíduo e até auxilia nos demais conceitos a serem aprendidos:

Vai chegar o momento que vai ter que ser assim, se a família não está dando conta, qual é o segundo local que a criança vai? É a escola. E se a escola também não fizer algumas coisas, não digo que vá fazer tudo porque acaba deixando de fazer a sua função. Mas, se a escola também não souber conduzir, aí sim vai se perder, porque onde essas crianças vão buscar mais informações, mais formação? [...] Então “ah, isso não é problema meu, eu não vou resolver”, só que ele (o professor) não consegue perceber às vezes na criança que aquele problema está influenciando o seu desenvolvimento moral, ético, de alfabetização. Às vezes esses conflitos que o professor ainda tem, meio que de mãos amarradas, precisa resolver, com dificuldade. Então de repente até formação pra esse professor pensando nessa situação é viável. (Professora LC)

A dimensão (socio)afetiva certamente passa por aí, onde o professor não se preocupa apenas com a transmissão de ideias e teorias, mas também com o bem-estar e o desenvolvimento do aluno. Amado et al. (2009) corroboram tais afirmações, pois seus estudos indicam que um ambiente harmonioso, que passa tranquilidade e equilíbrio emocional, contribui com a aprendizagem nos demais aspectos, não apenas no desenvolvimento afetivo e social, mas também no cognitivo.

Outra preocupação que a professora LC demonstrou durante toda a entrevista é referente à formação inicial e à continuada, pois acredita que estas são fundamentais para dar base e subsídios ao trabalho do docente. De modo que ela considera que se deve investir nessas formações, visando aperfeiçoá-las cada vez mais, pois até o momento elas não atentam a muitos aspectos. LC acredita na formação continuada como forma de fazer com que o professor busque rela-

cionar a teoria à sua prática, refletindo sobre suas ações cotidianas e sobre meios de aperfeiçoá-las. Essa questão da formação relaciona-se a algo que foi aqui apontado, isto é, com o fato de que as propostas curriculares relacionadas às políticas públicas de formação de docentes não estariam dando o devido valor à dimensão (socio)afetiva na constituição da identidade do professor. Portanto, a fala da professora LC reforça essa percepção, evidenciando que há lacunas na formação, que muitos educadores não têm conseguido lidar com questões afetivas e morais das crianças, algo que acaba interferindo na aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Em seu depoimento, SVD caminhou na mesma perspectiva que LC, destacando que é função do professor “ir além dos conteúdos escolares”, sendo que no trecho a seguir é possível notar a presença da dimensão (socio)afetiva, que tenta abranger o ser humano como um todo, tendo a percepção de que não basta transmitir conteúdos a serem gravados na mente, é preciso lidar com o corpo, com as emoções:

o que eu levo pra mim como professora é que eu não estou aqui só pra passar conteúdo, pelo contrário, eu acho que isso é fundamental, passar os valores, eu acho que isso você não pega. Conteúdo é mais fácil porque é aquilo, agora passar valores, formar um cidadão crítico, que a gente na educação ouve muito isso, é tão bonito no discurso, mas na prática, como é? [...] Então eu acho que a concepção de professor ela é muito abrangente, ela é uma das profissões que exige muito mais do ser humano, da pessoa, é isso que eu acho. (Professora SVD)

Além dessas questões, que consideram as dimensões pessoais de professores e alunos, a professora SVD ainda percebe que, muitas vezes, há uma diferença entre o discurso e a prática, pois é comum dizer que se forma um cidadão crítico, todavia, no cotidiano, nem todos conseguem realizar tal tarefa. Aí remete-se à dicotomia entre teoria e prática, de modo que, teoricamente, os sujeitos são capazes de elaborar bons objetivos de ensino, bons projetos de aula; entretanto, no dia a dia, nem sempre isso acontece, nem tudo é posto em prática, fazendo com que a mudança ou a melhoria não ocorra de fato, mas fique limitada às linhas do papel. Assim, ao final do trecho de sua entrevista, a professora SVD enfatiza que nem todos conseguem cumprir o que desejam, que, apesar de ter um “ideal” de professor, ela sabe que nem todas as pessoas serão capazes de trazer tal ideal à sua pessoa, à sua identidade docente.

Se nas entrevistas elas elucidaram uma concepção de professor, pode-se entender ou inferir que também podem procurar atuar dessa maneira. Sendo assim, compreende-se que de alguma forma essa concepção influencie no modo de agir

como professora. Essa atuação, esse modo de agir, como já foi visto, não recebe uma única influência, mas é construída no decorrer da vida, estando sujeita a mudanças, a renovações, de acordo com o contexto em que se trabalha, do meio em que se convive. Nóvoa (1992) dá base a essas afirmações mostrando que o professor se constrói de acordo com saberes práticos e teóricos que assimila, mas, além disso, há a adesão de diversos tipos de valores no ser humano que se refletem em sua ação.

Dentro dessa perspectiva, fizemos duas perguntas referentes a esse tema durante as entrevistas: “qual é a relação que a educação familiar, a escola e a faculdade tiveram com a formação do seu perfil profissional? Ou seja, gostaria de saber por que você é o que fundamenta o seu modo de ser professor”; e “em sua opinião, como você constituiu a sua identidade docente?”. A partir das respostas recebidas, buscamos encontrar semelhanças e diferenças entre os discursos das docentes, o que nos possibilita perceber também a especificidade de cada profissional.

Assim, após ler e sistematizar os elementos que foram desprendidos das respostas, notamos que eles poderiam ser agrupados em seis grandes categorias: a) família, b) escola e trabalho, c) dimensão pessoal, d) construção contínua, e) mal-estar docente, e, por fim, f) amor pela profissão. De acordo com o que vamos expor a seguir, percebemos que cinco docentes ressaltaram a importância da formação pré-profissional para a constituição da identidade docente, seja como influência da educação familiar (C, E, K, LC, S), ou concebida a partir de experiências presentes na vida escolar (K); três participantes demonstraram a importância que experiências profissionais exercem na construção identitária (C, S, SVD); duas professoras ofereceram maior destaque às contribuições trazidas pela dimensão pessoal (LC, SVD); três participantes mostraram que a identidade é elaborada continuamente (E, K, S); três professoras ressaltaram dificuldade para se lidar com a docência, revelando aspectos que se aproximam de um mal-estar profissional (E, LC, S) e, por fim, quatro professoras enfatizaram o gosto de ensinar, o amor pela profissão (C, K, LC, S). É com base nesses aspectos que organizamos o nosso texto, demonstrando como esses elementos estão presentes na prática profissional de professores da atualidade.

De acordo com Tardif & Raymond (2000), os professores constituem sua identidade com base em diferentes saberes, sendo que as experiências familiares compõem os saberes pessoais dos professores, os quais frequentemente influenciam sua prática docente. Os autores ainda mostram que as vivências escolares influenciam a escolha da profissão docente, mas não são tão marcantes quanto o fato de se ter parentes que atuam na área educacional.

Neste estudo, as participantes corresponderam a essas afirmações, na medida em que indicaram o quanto as experiências familiares influenciaram sua

escolha pela profissão ou mesmo seu modo de agir enquanto docentes, constituindo crenças que se fazem presentes em sua prática pedagógica.

A professora LC indica que viveu em uma família repleta de professores e, portanto, sempre recebeu influência para seguir essa carreira: “minha família é composta por professores tal, então já tava meio que na tradição da família ‘professor’” (professora LC). A resposta da professora LC mostrou diversos fatores que influenciaram o modo como ela constituiu sua maneira de agir, o que passou pela sua vida até assumir o cargo que atualmente ocupa. A ênfase inicial dada à família mostra que esta influenciou a escolha por sua profissão, indo ao encontro do que pressupôs Tardif (2002).

Ao questionar as outras participantes quanto a essa influência, aparece a relação com o respeito pelo professor na sua educação familiar, indicando que os pais sempre afirmaram que se deve ter respeito pelas pessoas, passando também uma ideia de admiração e valorização da figura do professor. Nesse sentido, as docentes entendem que esses valores familiares incidem diretamente em sua identidade profissional e em sua prática pedagógica, já que desejam também que esse “respeito pelo outro” faça parte da formação de seus educandos:

Eles (os pais) não se intrometiam, mas eles chegavam perto e diziam: “não vamos fazer assim, vocês não aprendem lá na Igreja a ter amor um pelo outro?”. Então isso faz a diferença. E assim, palavras grosseiras, quando a gente ia conversar entre a gente: “Olha, maneira, olha o que você está falando”. Então eu cresci assim, agora eu não vou dizer que ninguém nunca fala palavras grosseiras na minha casa, mas um exemplo que eu estava falando hoje de manhã é que a gente falava palavrão e meu pai ficava bravíssimo. (Professora C)

Então, como eu disse anteriormente, antes que os pais da gente fazia, nós temos que respeitar os outros, respeitar os mais velhos. Então hoje a gente vê a diferença, dos jovens, das crianças, que eles passaram um pouquinho por cima desses conceitos. Então eu acho assim, minha família foi bem assim, minha mãe, nossa, era bem severa nessa parte: “Sempre respeite os outros, nunca passe adiante dos outros”, entendeu? Querer passar por cima, por exemplo, levar vantagem em alguma coisa. Então isso eu tenho, às vezes acho que até foi demais. (Professora S)

Nessa mesma questão, a professora K diz que o professor deve ser respeitado pelo aluno, aquele que indica o caminho, aparecendo a relação de respeito que sua família sempre estabeleceu em sua educação:

mas assim em relação à família, sempre houve na minha família uma relação de respeito e admiração com o professor. Eu lembro da minha mãe ir à escola, minha mãe sempre ir a reuniões. O tratamento da minha mãe, eu nunca vi minha mãe diminuir um professor. (Professora K)

A partir das respostas da professora K, observou-se coerência entre sua prática pedagógica e seu discurso. Como em alguns momentos em que chama a atenção dos alunos, não estabelece diferenças de uma sala para outra, nem de um aluno para o outro, o limite determinado sendo o mesmo tanto para aquele aluno com quem tem mais afinidade, quanto para o aluno indisciplinado. Ela disse, em uma de nossas conversas: “Eu dou bronca, mas eles vêm falar comigo depois, ou seja, eles gostam de mim” (professora K).

A professora E também afirmou que sua família influenciou o seu modo de atuar como professora, de lidar com o fazer docente, mas, diferentemente das outras, não toca na questão do respeito para com o próximo, mas sim na responsabilidade perante a vida, algo que acredita faltar a seus alunos:

É assim, a minha rigidez vem da minha família, de ser mais dura. [...] a família lá em casa sempre foi pregado valores totalmente diferentes. Assim, de ter um aparelho digital sempre foi uma coisa secundária [...] todo dinheiro que a gente ganhou sempre foi pra coisas mais concretas, pra comprar uma casa, um terreno, sempre foram coisas assim. Então essa parte de mim foi sempre assim da minha família mesmo. (Professora E)

De acordo com o que podemos perceber nas falas dessas docentes, a educação familiar trouxe consigo valores – respeito, admiração pelo professor ou responsabilidade – que foram incorporados pelas participantes deste estudo e se fazem presentes em seu modo de “ser” professor, indicando que suas aulas não se pautam apenas por aspectos teóricos, mas têm por base princípios oriundos de uma formação pessoal.

Nessa direção, Gonçalves (2007) destaca que o desenvolvimento profissional docente é composto por três perspectivas: a profissionalização, a socialização do professor e o desenvolvimento pessoal, abrangendo o crescimento individual do professor. Nóvoa (2007) também leva em consideração esse desenvolvimento pessoal, assinalando que o trabalho com as histórias de vida tem gerado práticas e reflexões bastante interessantes, “fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos” (Nóvoa, 2007, p.19).

Tardif & Raymond (2000, p.218) reforçam ainda mais essa ideia de que a construção da identidade docente é pautada por fatores de caráter pessoal, de modo que “há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno”. Dessa forma, os autores destacam a relação entre os esquemas de aula dos professores com os valores e hábitos oriundos de sua educação familiar, demonstrando que

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundo socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (Tardif & Raymond, 2000, p.218, grifo dos autores)

Nesse sentido, os autores chamam a atenção para outra questão apresentada pelas participantes deste estudo, que é a influência trazida pela formação na escola básica, pois se entende que esta também traz contribuições à escolha profissional ou ao modo de ser professor.

A professora K relata a influência exercida pelos seus professores de educação básica: “alguns eu lembro até hoje, encontro com eles. Mas assim, em relação a minha escola, eu só tenho, a maioria são boas lembranças dos meus professores, principalmente os do colegial, que foram os que mais me incentivaram a tá indo pro lado da educação mesmo” (professora K).

Tal influência é corroborada por Gatti (2010), Papi (2005), Tardif & Raymond (2000) e Tartuce, Nunes & Almeida (2010), que demonstram que muitos estudantes que optam pela carreira docente são guiados, entre outros fatores, por exemplos positivos de professores em sua educação básica, por sua experiência nesse período de vida.

Tardif & Raymond (2000, p.216), ao identificar e classificar os saberes dos professores, destacam os “saberes provenientes da formação escolar anterior”, ressaltando que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Os autores explicam essa ideia indicando que os professores entraram em seu local de trabalho muito antes de começar a trabalhar, pois, desde a infância, vão se construindo percepções, crenças e representações a respeito da prática docente. Assim, mesmo ao passar pelo magistério ou pela graduação, essas crenças anteriores à

formação profissional continuam a existir com muita força, e “sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais” (Tardif & Raymond, 2000, p.217).

Caminhando pelo processo de construção da identidade docente, após passar pela formação pré-profissional, destacando os processos de socialização que ocorrem em ambiente familiar e escolar e marcam fortemente a dimensão pessoal e profissional do sujeito, partimos, agora, para a formação profissional desenvolvida nos diferentes espaços de atuação docente e nos cursos de formação inicial ou continuada. Três professoras deram grande destaque às experiências vivenciadas em “empregos anteriores” ao da época da pesquisa, enfatizando seu crescimento e aprendizado durante os desafios e vivências por que passaram em sua prática pedagógica.

As professoras C e SVD, ao serem questionadas quanto aos aspectos que foram relevantes na constituição de seu modo de agir como professoras, apontaram diversos elementos que influenciaram a construção de sua postura, entre eles suas experiências profissionais:

as vivências que eu tive em sala de aula, em escolas. Porque eu trabalhei no começo da minha carreira em escola. Quando iniciei minha carreira em escola eu trabalhei na Escola Cooperativa de Piracicaba, que é uma escola construtivista mesmo, que até a Constancy Cammy faz visitas nessa escola uma vez por ano... Então é uma escola assim. E lá, como é construtivismo, eles priorizam o relacionamento, a humanização dos alunos. Então eu aprendi muita coisa lá, como conversar com eles. Só que assim é uma outra realidade, de poucos alunos na sala, oito, dez alunos, no máximo, por sala. É assim, tem todo um projeto que eles desenvolvem a respeito de comportamento, caráter e é visto pela diretoria, pela coordenação. (Professora C)

Quando eu me formei, eu fui trabalhar, isso eu acho que ajudou muito, muito, muito; eu fui trabalhar com crianças carentes em um projeto, que era um projeto, não era da prefeitura, vinha de uma verba federal e a prefeitura que administrava, aí a gente não era registrado, não era nada, a gente ia... e esse projeto foi na periferia e eu trabalhava com crianças carentes e as crianças vinham até o polo porque elas queriam. Não era que nem na escola. Lá não, eles iam porque eles queriam. E a gente dava aula na rua, eu dava aula de educação física, na rua, não tinha material, fazíamos brincadeiras e eram crianças assim, de todas as idades, tinha crianças muito pequenas, tinha criança maior, tudo misturado. Eu tinha acabado de sair da faculdade, não tinha experiência nenhuma e isso pra mim,

depois que passa o tempo você para e fala: “Nossa, que coisa, isso me ajudou muito”. Isso fez com que eu tomasse esse caminho. (Professora SVD)

É possível notar nessas falas que se apontam vivências profissionais como responsáveis pela constituição da identidade, o que já foi afirmado por Beijaard et al. (2004). A identidade pode ter as mais diversas influências, entre estas, o contexto social, as escolas nas quais se trabalha, a situação política e, além disso, essa identidade se constrói num processo individual e coletivo, através da reinterpretção das muitas experiências que se passam no decorrer da vida. As falas dessas docentes também correspondem aos estudos de Souza Neto (2000), que indicam que a identidade se constrói num processo de negociação entre quem busca uma identidade e quem pode oferecer uma identidade virtual, de modo que tal processo se faz no percurso da socialização que caminha entre um estado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural.

Logo, o que essas professoras ressaltam é a importância do saber da experiência, o qual é adquirido à medida que o docente inicia sua atuação profissional e começa a se deparar com os problemas e surpresas da realidade, saindo do panorama teórico e visualizando como os conhecimentos adquiridos podem ser transpostos para a prática.

Tardif & Raymond (2000) tratam desses saberes como saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Nesse sentido, os autores afirmam que os primeiros anos na carreira docente são bastante críticos, pois é neles que o professor irá se deparar com um “choque de realidade”, mediando o que vivenciou teoricamente até então das vivências práticas, dignas de conflitos, contradições e situações inesperadas. Huberman (2007), que trata das fases da carreira docente, indica que essa fase inicial pode ser marcada por inúmeras dificuldades, tais como:

a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 2007, p.39)

Entretanto, o autor também indica que, essa fase pode também ser marcada pela sensação de descoberta, por um grande entusiasmo inicial, pela satisfação em finalmente ter suas próprias responsabilidades perante uma classe. Observando os depoimentos anteriores, acreditamos que as primeiras experiências das

professoras C e SVD tenham sido fundamentais na continuação de sua carreira docente e na construção de sua identidade, sendo que parecem ter vivido os anos iniciais da carreira com dificuldade, mas sobretudo com grande aprendizado e satisfação, o que contribuiu com a intenção de prosseguir na profissão, de modo que:

A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. (Tardif & Raymond, 2000, p.229)

Dessa forma, retomando a questão da experiência, Larrosa (2002) diz que a experiência é tudo aquilo que nos passa, que nos toca, que nos acontece. Porém, nem sempre tudo o que acontece no cotidiano pode ser considerado experiência, pois não necessariamente se é tocado por tal acontecimento. Assim, toda experiência é particular e pessoal, não sendo passível de generalização.

A professora S também nos chamou a atenção para as influências recebidas no decorrer de sua atuação profissional, ao longo de 25 anos de carreira, encontrando-se na fase de serenidade, que é caracterizada por Huberman (2007) como a fase de questionamentos e de lamentações, possuindo o professor grande serenidade em situações de sala de aula. Nesse período, o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento. Porém, a confiança e a serenidade aumentam. Tardif & Raymond (2000) afirmam ainda que o tempo é fator fundamental ao se tratar da edificação dos saberes que constituem o trabalho docente. Nessa perspectiva, considerando seus longos anos de carreira, ao pensar sobre sua trajetória profissional, a professora fala sobre a importância de não se fechar para o aprendizado, pois ele é constante e ilimitado e, mesmo que tenha 25 anos de carreira, tem muito que aprender.

Ela, assim como C e SVD, fala sobre o início da docência, em que a dificuldade e a postura quanto à prática são algo novo, mas que deve ser feito com muita humildade:

Agora, quando a gente sai da faculdade, a gente não sabe, a gente acha: “Nossa agora eu vou entrar, agora eu sei tudo”. Não! Na prática, e a gente tem que ser bem humilde e perguntar pra quem pode. Então eu sempre faço isso até hoje com 25 anos. Se eu tenho dúvida de alguma coisa e eu acho que a pessoa faz melhor que eu, eu vou lá perguntar [...] eu sei que eu tenho muita coisa pra aprender ainda, se eu ficasse mais 25 anos, ia aprender muita coisa. (Professora S)

Pode-se dizer que a perspectiva do professor está relacionada diretamente à constituição da sua identidade enquanto docente e esta, para Pimenta & Lima (2004), é construída ao longo de sua trajetória profissional, consolidando as opções, as intenções, o comprometimento, as experiências que adquire, suas vivências pessoais, tanto no coletivo quanto no profissional.

Essa construção da identidade docente, para Nóvoa (1992), também visa a uma (re)conquista da autonomia profissional docente, já que, atualmente, os professores parecem não possuir controle sobre a construção de seu corpo de conhecimento, os saberes. Porém, estes estão intimamente ligados à construção da identidade docente.

Pimenta & Anastasiou (2002) afirmam que a construção do *processo identitário do professor baseia-se na mescla dinâmica de como cada professor vê, se sente e se diz*, ou seja, três elementos essenciais são destacados para “ser professor”: adesão, ação e autoconsciência. Nesse processo, a adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos alunos. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional e a autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação. (Cardozo, 2008, p.21, grifo nosso)

De acordo com a citação anterior, a construção da identidade docente não depende apenas do desenvolvimento profissional, mas das inúmeras vivências e entendimentos pessoais que vamos tendo ao longo da vida. Ao elencar influências recebidas da família, da escola, da formação e das experiências profissionais, pensamos em elementos que ultrapassam as técnicas profissionais, pois a formação humana também se instaura na base de todos esses processos.

Entretanto, apenas duas docentes explicitaram, no decorrer das entrevistas, a importância da *formação pessoal* na constituição de sua identidade, de modo que desejamos aqui nos centrar sobre esse ponto, percebendo nas respostas dessas duas professoras que a identidade se faz por meio de um investimento pessoal, na tentativa de ser uma pessoa melhor. É nesse sentido que a professora SVD aponta os elementos que constituem sua identidade:

a busca pelo conhecimento para que eu seja uma pessoa melhor. Eu sempre busquei. A minha parte espiritual, eu acho que é tudo. Então a minha família, a minha formação, o contato, quando você faz uma escolha, eu fiz uma escolha por ser professora e aí eu direcionei nisso. Porque realmente eu acredito no que eu faço e busco não só conhecimento e sim, é o que eu falo pra você, a prática, as

minhas reações, o que eu sinto, sempre estou procurando ser melhor. (Professora SVD)

Chakur (2001) traz contribuições sobre essa questão, mostrando que, segundo seus estudos, a profissionalidade pode ser vista em etapas, sempre pronta a ser conquistada e aperfeiçoada, todavia esse avanço só ocorre se o profissional for capaz de agir refletindo sobre sua prática e procurando conhecer o porquê dos acontecimentos e resultados obtidos, tendo como um dos objetivos antecipar novas situações e ações. Quando a professora SVD enfatiza sua luta por melhoria, ela não deixa de estar buscando sua profissionalidade docente, tentando ganhar segurança e domínio na área com a qual trabalha, não se acomodando apenas com o que aprendeu na formação inicial. Papi (2005) demonstra que a identidade profissional passa pela escolha da profissão, que ocorre na formação inicial, sendo constituída por saberes profissionais e atribuições de ordem ética e deontológica, de modo que o profissional precisa fazer parte da construção de sua identidade, pois ele deve ser responsável por ela e pelas funções pessoal e social que dela fazem parte.

A professora LC, ocupando a função de coordenadora, pensa sobre a sua realidade, que se diferencia da sala de aula. Ela preocupa-se com os problemas que enxerga na formação dos professores presentes na rede, na identidade deles, pois percebe que muitos realizam formação continuada apenas para aumentar o salário e não porque se preocupam com as contribuições trazidas por ela. LC considera que a identidade docente deve constituir-se por muitos elementos, entre eles pelo desenvolvimento pessoal, e ela demonstra seu descontentamento com os profissionais que não valorizam tal questão:

alguns professores vieram e falaram assim: “ah, eu fiz uma formação em 2007, joguei fora aquela formação que não valeu pra nada, não vai contar nenhum ponto”. Como? Tudo bem, não vai contar ponto, mas e pra sua *formação pessoal*? Pra sua prática? *Contribuiu? Modificou?* Você reviu o que você fez até então? Acrescentou? Então isso às vezes pra muitos profissionais ainda não é tranquilo, ainda passa como formação, mudança de tabela. (Professora LC)

Nesse sentido, pudemos perceber que a construção da identidade é marcada por múltiplos fatores, oriundos de diversas experiências, todas compondo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, pois um não pode existir sem o outro e vice-versa. Notamos também, à medida que a dimensão pessoal ganha centralidade em nossa discussão, que o processo de constituição identi-

tária não depende apenas da quantidade de experiências pelas quais passamos, mas sobretudo da reflexão crítica que se faz sobre elas (Nóvoa, 1992), do fato de essas vivências terem ou não nos tocado (Larrosa, 2002), da maneira como as incorporamos ao nosso modo de ser, agir ou pensar (Moita, 2007).

É dessa perspectiva que Moita (2007) revela que a formação é um processo que “escapa” aos formadores, uma vez que é determinada pela singularidade da história de vida de cada um, pois, como diz Nóvoa (1992), a formação está intrinsecamente relacionada à elaboração de sentidos a partir do que experienciamos e vivemos em nossas vidas.

Diante dessa questão, algumas docentes, ao falar da construção dessa identidade, destacaram em entrevista que acreditam que ela nunca será terminada. Sempre estará passando por um desenvolvimento contínuo, pois, uma vez que aqui foi evidenciado que nossas vivências vão constituindo nossa identidade, fica claro que não há uma fase que possa determinar a “versão final” desse processo.

Ao frisar essa questão, as professoras mostram que percebem que em todos os momentos podem estar aprendendo, conhecendo, encontrando novas formas de trabalho, repensando antigas crenças e modos de atuação.

A maneira como cada um se sente, diz-se professor, apropria-se do sentido de sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e em outros espaços para além deles, construindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações e rupturas presentes nesses espaços. (Cunha et al., 2007, p.154)

Nesse sentido, ao falar sobre o processo de construção de sua identidade, algumas professoras revelaram:

Cada dia, a cada aula, a cada minuto, a cada um que grita, que pede ajuda, eu acho que a cada momento eu vou constituindo minha identidade docente. Ao mesmo tempo que eu também vou compartilhando com os meus colegas nas salas dos professores, nos corredores, nos HTPCs e eu acho que ela nunca vai estar pronta. (Professora K)

Mas eu fui me moldando, com as oportunidades que assim eu fui tendo, da família lá em casa [...] E o restante é o que a gente vai aprendendo, vai fazendo um curso aqui, um curso ali, você vai olhando, você vai buscando e acaba acontecendo. (Professora E)

É na prática que a gente vai aprendendo, não aprende tudo de uma vez só. Com 25 anos eu sei que eu tenho muita coisa pra aprender ainda. Se bem que tudo está mudando rapidamente e a gente tem muita coisa pra aprender. (Professora S)

Assim, cada uma ao seu modo, explicitam que a identidade não é determinada e acabada, e sim influenciada por múltiplos processos que nela podem interferir dia após dia. Interessante notar que a professora K destaca que a própria prática pedagógica age sobre sua identidade, uma vez que a todo tempo pode se encontrar em novas situações, conflitos e questionamentos, pois, quando se lida com “o outro”, nunca se tem certeza do que iremos encontrar. Ela também percebe as contribuições trazidas pelos colegas e levadas a estes, mostrando que, a partir da coletividade, vamos construindo nosso próprio modo de pensar e agir.

A professora E dá destaque à formação familiar e aos cursos que realizou. Porém, não deixa de mencionar que é preciso “olhar” e “buscar” para construir a sua identidade, ou seja, provavelmente ela percebe que também se aprende observando o cotidiano, a atuação de algum colega, situações comuns ou inesperadas que emergem na escola.

A professora S, apesar dos seus 25 anos de carreira, faz questão de evidenciar que ainda está aprendendo e que esse processo nunca acaba, uma compreensão fundamental para que se mantenha aberta a novas propostas, incluindo repensar sua prática pedagógica e dialogar com quem está chegando agora às salas de aula.

Nesse ponto, mais uma vez é salientada a importância da formação inicial e continuada e das experiências oriundas do trabalho. Sejam estas a partir de sua própria prática pedagógica, de sua troca com os alunos, com os pares ou com a instituição. Entretanto, aqui se chama a atenção para a *continuidade* desse processo, que muitas vezes é marcado por contradições e rupturas, mas que não deixa de se desenvolver de forma contínua, acompanhando a vida pessoal e a trajetória profissional do professor em suas diferentes fases. E não poderia ser diferente, uma vez que

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, [...] uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história –

pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história. (Tardif & Raymond, 2000, p.235)

Sendo um “ser-no-mundo”, o professor não está fechado em sua sala de aula, atento apenas às questões de ensino-aprendizagem que dela fazem parte, mas que isso, está inserido em um determinado contexto, delimitado por um tempo e um espaço. Assim, a sua prática pedagógica, seu modo de compreender a realidade, sua maneira de se relacionar com os alunos não dependem somente de suas vivências particulares, mas são influenciados também pelo sistema político-econômico do qual faz parte, pelas práticas culturais que o envolvem, pelo período histórico que marca seu cotidiano e sua profissão. Em síntese, estando presente no mundo, o professor está, sobretudo, suscetível aos diferentes acontecimentos que permeiam sua realidade, podendo sofrer diante das incertezas e vibrar com os sucessos que ela lhe proporciona.

Uma vez que aceitamos essas afirmações, é fundamental levar em consideração o contexto político, econômico e cultural que envolve a escola e os professores, percebendo como esses fatores externos interferem nas concepções e nas práticas individuais de cada um. Foi estabelecendo essas relações que percebemos, na primeira parte de nosso livro, que as pesquisas apontam para uma “desconstrução” da identidade ou para um mal-estar docente, os quais são reflexos das constantes mudanças pelas quais passa o mundo, trazendo novas questões à escola, colocando os antigos modelos de educação em crise, fazendo com que professores não saibam mais como lidar ou enfrentar sua realidade.

A desvalorização da escola e do professor, oriunda da descrença nessa instituição como promessa de um futuro melhor, da mídia como grande transmissora de conhecimentos e valores, da baixa remuneração, das precárias políticas públicas e da falta de um plano de carreira consistente, é uma questão que tem interferido diretamente na identidade do docente, já que o que ele vê, idealiza e espera da educação não tem correspondido à realidade estabelecida na estrutura e no cotidiano escolar. Assim, cresce a sensação de que os professores não estão preparados para lidar com essas “novas” questões, que os alunos chegam à sala de aula com uma educação familiar defasada, que a escola já não tem mais sentido, necessitando ser repensada ou reinventada.

Em meio a essas sensações, crises e contradições está o professor, frequentemente culpado pelo fracasso que se percebe na escola pública. Frequentemente angustiado, sem saber como agir em meio a tantas mudanças, sob o estatuto de profissional desvalorizado e diante da dificuldade de legitimar sua autoridade

perante os alunos. Nessa direção, ainda pensando na ideia de construção da identidade como um processo contínuo, mas levando em consideração os problemas que permeiam a docência nos dias de hoje, vale salientar que

Assumir que a identidade, também a profissional, é algo em permanente transformação, convoca à reflexão sobre o mal-estar que aflige professores(as) no exercício de seu trabalho, como fogo que queima e consome as energias e possibilidades de ação, dando início a um processo de desencanto pela profissão. (Cunha et al., 2007, p.156-7)

Esse processo de desencanto, discutido na primeira parte de nosso livro, também apareceu nas falas das participantes. Mesmo não havendo uma questão que tratasse do mal-estar docente, este foi citado por três professoras de nosso estudo (E, LC, S), que destacaram, de alguma forma, as dificuldades enfrentadas ao se assumir a profissão docente nos dias de hoje.

A professora S tratou desse assunto quando falou sobre a identidade docente, de forma que apresentou um discurso bastante pessimista:

Olha, nestes 25 anos a gente sempre viu que o professor é bem desvalorizado. Então a gente sempre fala: só está nesta profissão quem gosta mesmo. Porque, se nós pensarmos em dinheiro, valorização, a gente não tem nada disso. E cada vez a gente vê professor sendo mais desvalorizado. Porque, quando eu comecei, nós comentamos na sala dos professores, as outras comentaram junto comigo: “Puxa no começo eu pegava umas aulinhas, a gente conseguia comprar tal coisa”. Hoje, se a gente for ver, a gente tem que trabalhar em dois lugares, e assim mesmo o nosso salário ainda é baixo. Então a gente faz porque a gente gosta mesmo. E às vezes a gente até fala: “Coitada daquela que vai ser professora [...]”. (Professora S)

Nessa fala é possível observar um mal-estar quando se declara que a profissão à qual se dedicou durante 25 anos hoje parece não valer mais a pena. Para Enguita (1991), isso pode ser relacionado às diferenças nas condições e na sobrecarga do horário de trabalho. Destaca ainda que o *status* social de um professor universitário, que é visto como o detentor do conhecimento, não é o mesmo do professor primário, que é visto como “professorzinho de baixa remuneração”, ou seja, mesmo que a sociedade perceba a importância da profissão professor, a classe docente passa por um mal-estar ocasionado pela baixa remuneração e pela desvalorização social (Esteve, 1992).

Assim como a professora S, a professora E também aponta para um mal-estar na sua profissão:

Não sei se é o sistema que me desanimou, porque assim, você viu, eu tenho aula numa classe ali que não sabe nem português, como é que eu vou ensinar isso pra eles? O sistema me coloca num beco e aí eu faço o quê com isso? Então isso é desanimador, o sistema acaba desanimando. Porque se ele faz, se ele não faz... [...] Então não é assim o problema ser a minha matéria ou ser o professor, é tudo que está em volta dele, o interesse dele que faz. Ele não pensa além do bairro dele, ele não pensa além disso. [...] Então isso que é oferecido pra eles de algum outro jeito, tanto faz, eles não veem uma possibilidade de mudança na vida deles. Principalmente na minha matéria. Quem que eles conhecem, que é da família deles que precisou disso pra viver? Porque o que eles têm é a sobrevivência. Eles não têm vida, não têm lazer, eles não têm muita coisa. E nem pensam em ter também. (Professora E)

Tanto a professora S quanto a professora E tratam direta ou indiretamente do sistema educacional de nosso país, mostrando-se insatisfeitas com ele. Entretanto, enquanto a professora S se refere às dificuldades encontradas diante da precária remuneração, a professora E deposita seu foco sobre a complexidade em lecionar a alunos que não têm interesse algum em aprender, que não veem sentido na escola e em sua disciplina. Esteve (1992) também fala sobre o sistema educacional, revelando que muitas vezes ele não oferece condições adequadas, nem os recursos ou materiais necessários para que o professor desenvolva uma aula de qualidade. Tal falha se intensificou com a massificação da educação, sendo que o investimento realizado frequentemente não é suficiente para suprir todas as necessidades. A professora E também aponta outras questões levantadas por Esteve (1992), como o fato de todos da família saírem para trabalhar e terem menos tempo para dar atenção às crianças ser mais um fator que acaba sobrecarregando a escola e, conseqüentemente, o professor.

De acordo com o que já tratamos no Capítulo 1 deste livro (“A crise da educação”), com a instauração e expansão da sociedade capitalista e globalizada, as relações familiares também foram se transformando; à medida que as mulheres vão concretizando sua independência econômica, podendo desenvolver sua carreira profissional tanto quanto os homens, as crianças acabam tendo sua educação terceirizada, pois nasce a crença de que é mais vantajoso trabalhar para pagar por uma boa educação aos filhos do que ficar em casa sem remuneração, apenas cuidando dos afazeres da vida e do lar.

Cunha (1996), nessa perspectiva, indica que, com as necessidades do mundo moderno, todos se voltam ao mercado de trabalho, surgindo ainda a sensação de que é fundamental consumir cada vez mais. Nesse sentido, a família deixa de se responsabilizar pelas funções produtivas tradicionais e passa a se constituir como

uma unidade de consumo, sendo que, em muitos casos, os pais só se relacionam com os filhos por intermédio do mercado, assumindo seu papel de consumidores. Assim, o autor ressalta que “no primeiro caso, a família aglutinava também a vida social de todos os seus membros, ao passo que no segundo as relações humanas e afetivas são intermediadas – se não comandadas – por leis ditadas pelo consumo de bens” (Cunha, 1996, p.113).

Outra mudança que se deu no interior das famílias brasileiras, indicada por Esteve (1992), foi a mudança que houve no apoio da sociedade ao sistema educativo. Antigamente, os pais procuravam entender e apoiar os docentes na tentativa de auxiliar na aprendizagem de seus filhos, hoje parecem inverter a situação, sempre defendendo os alunos e depositando toda a culpa pelas falhas de aprendizagem na figura do professor. Assim nos diz a professora E:

Porque às vezes você fala “vou chamar os pais, vou falar na reunião de pais”, mas então tem uma frase que a gente diz: “Pelo pai e mãe que tem, até que a criança é melhor”. Porque tem pais que não têm condição de ter, não têm condição psicológica de ter uma criança e é isso daí, depois eles terceirizam e você tem que fazer tudo. Tem uma mãe que me falou assim: “Não dá pra eu olhar lição porque eu chego oito e meia em casa”. Então eu acho que oito e meia dá pra ela olhar o caderno do filho dela, é dela! Quem vai fazer? “Ah, porque ele tem que criar essa responsabilidade...” Mas ela que tem que criar nele. Da onde que ele vai ver? Então tem um monte de coisas aí e é complicado. (Professora E)

Como podemos observar, a professora E sente, ao longo do seu dia a dia, as dificuldades oriundas dessa “terceirização das crianças”, acreditando que, se recebessem maior apoio e incentivo dentro de casa, teriam maior vontade de frequentar a escola, realizar as tarefas, ou seja, a docente sente a falta de alguém que ensine a criança a ser responsável por suas obrigações e cobre essa responsabilidade. De certo modo, essa questão também foi apontada pela professora LC, pois, como coordenadora do ensino fundamental I, destaca que as professoras da rede reclamam muito dessa situação, dizem que a família “não dá educação”. Entretanto, a coordenadora acredita que, se atualmente os pais não estão sendo capazes de assumir essa função, a escola deveria então assumi-la, não se preocupando apenas em transmitir conteúdos, mas realizando um trabalho educativo que contribua com o desenvolvimento dos valores morais da criança.

Nesse sentido, a professora LC também falou de suas angústias e frustrações durante a entrevista, evidenciando que, como coordenadora, também vive um “mal-estar”. Sua maior preocupação, destacada em suas falas, é a formação. Ela, enquanto coordenadora de muitas escolas do município, acredita que uma boa

formação, uma formação adequada aos objetivos e às necessidades da escola e da sociedade é fundamental para que os professores possam realizar aulas de qualidade, cumprindo o currículo estabelecido e garantindo o aprendizado de um maior número de crianças.

Em quase todas as suas falas, ela destacou essa questão, conforme segue:

essa questão da afetividade é uma formação que precisava ser posta na rede, [...] divulgar, fazer com que as pessoas participem porque divulgada a formação é, mas nem todo mundo busca. Então o que fazer pra divulgar mais, ampliar? (Professora LC)

A gente tem visto que as formações de curso de Pedagogia têm deixado muito a desejar, então você às vezes aborda *n* coisas no currículo da Pedagogia, só que passa tudo muito superficial. Então vai falar de didática, fala muito pouco de didática; vai falar sobre elaboração de um planejamento, muito pouco; de currículo, muito pouco; de gestão, muito pouco; gestão democrática, muito pouco. Então, esse pouco, pouco, pouco, se o professor já tem uma formação e a própria formação que ele já teve é de buscar mais conhecimento, então isso facilita o trabalho dele, [...] agora, se é um professor que fica só com aquilo que é passado na faculdade, por exemplo, aí ele não busca mais nada, aquilo pra ele muito pouco vai contribuir porque a nossa área é formação constante, não tem como falar assim, “ah, eu terminei tal coisa, já está bom”. (Professora LC)

Então a qualificação profissional que deixa um pouco a desejar, não digo em todas as faculdades, a gente não pode generalizar, mas mesmo assim a gente fala na UNESP, ah, uma universidade pública tal, a gente sabe que tem algumas coisas que às vezes não contemplam tudo, a questão do estágio, por exemplo, a gente sabe que os alunos vão fazer o estágio dentro das escolas, tem sido acompanhado. Só que, daí, o que acontece, na hora que você vai pra sala de aula aquele estágio às vezes contribui um pouco, mas, dependendo da forma como ele foi desenvolvido, não contribui em nada no seu dia a dia enquanto profissional, então algumas coisas precisam ser revistas. (Professora LC)

Nessas falas, nota-se que a professora LC valoriza muito a formação, além de identificar aspectos nos quais poderia ser aperfeiçoada. Ela aborda a questão do estágio, que muitas vezes não tem o acompanhamento adequado; critica o currículo, por acreditar que este abrange as disciplinas de forma muito superficial, não havendo um aprofundamento de cada assunto e, além disso, considera importante uma formação voltada à dimensão (socio)afetiva, aos relaciona-

mentos. Assim como foi verificado que as propostas curriculares relacionadas às políticas públicas não abarcam a afetividade, a professora LC também chama a atenção para essa questão, indicando que esta deveria ser incorporada na rede pública.

Muitas outras de suas falas remetem à formação, expressando até uma certa aflição, quando ela percebe que muitos docentes não dão o valor necessário aos cursos que fazem ou que têm a possibilidade de fazer:

E assim a questão dos professores também um pouco de acomodamento, até a gente fala muito isso. O professor às vezes se acomoda, “ah, eu já fiz minha faculdade, já fiz tal coisa, não vou mais buscar mais nada”. Então mesmo que venham os temas da atualidade, vêm sendo falados e tal, a gente promove formação, então tem professor que não tem interesse de participar. E mesmo que a gente: “olha, é importante e tal, tal”. Então às vezes ele quer vincular a formação dele com ascensão salarial e não pensa na questão do quanto vai contribuir [...]. (Professora LC)

Então às vezes a gente fala, “Puxa, vamos fazer mais formação?”. Vamos, porque não tem outro caminho, até então a gente não viu outro caminho. Tem que ser oferecido, porque pra alguns vai ser repercutido em uma prática mais bem elaborada, em atividades mais adequadas, num comportamento, numa postura, num trato mais refinado com esses alunos, então isso eu acho que é importante, a gente não pode deixar de oferecer pensando que ninguém quer, não é isso, tem gente boa sim. Ainda bem. (Professora LC)

Nesse ponto, nota-se que a professora LC também passa por certo mal-estar, percebendo que muitos professores não valorizam o que ela prioriza para melhorar o ensino: a formação. No entanto, apesar do desgaste, LC não desiste da ideia; mostra que por enquanto é isso que se conhece como solução e que tais propostas devem ter continuidade, já que parte dos docentes possui consciência crítica e está interessada em melhorar a sua prática. Tardif & Raymond (2000) também reconhecem que os professores possuem saberes que são oriundos dos cursos de formação, entendendo que estes compõem a formação profissional do docente e podem acompanhá-lo ao longo de sua carreira. Nóvoa (1992) corrobora essa ideia, demonstrando que cursos de formação são fundamentais para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito e, além disso, salienta que eles contribuem com a própria instituição escolar, pois “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola” (Nóvoa, 1992, p.29).

Contudo, é preciso salientar que a perspectiva de Nóvoa (1992) vai além da proposta pensada pela professora LC, pois o autor acredita que a escola deve ser um espaço no qual a formação aconteça permanentemente, ou seja, deve estar presente no dia a dia dos professores, levando-os a refletir sobre suas práticas, a repensar posturas, a melhorar sua maneira de lidar com determinados alunos ou conteúdos. Assim, ele indica que “o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Nóvoa, 1992, p.29).

Entretanto, entende-se que para isso é fundamental um desenvolvimento não apenas profissional, mas também institucional, tendo em vista que as escolas atuais dificilmente comportam um tempo e um espaço para que essa formação permanente aconteça, para que seja intrínseca ao trabalho do professor. Sendo assim, a professora LC, apesar de perceber a importância da formação continuada, pensa nesta como algo “separado” da escola, como um “curso extra” que pode ser realizado pelos docentes interessados, uma concepção que traz contribuições, mas que não é capaz de abranger a totalidade dos sujeitos que atuam na rede, pois se constitui como uma opção de alguns e não como parte do trabalho de todos.

Mesmo pensando na formação com essa concepção não atrelada à escola, a professora LC aponta ideias interessantes, e se angustia com a falta de comprometimento de determinados professores, que aliam a ideia de formação à ascensão salarial e não a veem como uma oportunidade para refletir e modificar a sua prática. Nesse sentido, lembramos a concepção de profissionalidade docente trazida por Contreras (2002), pois esse autor acredita ser fundamental que se estabeleçam o *compromisso com a comunidade* e a *obrigação moral*, ou seja, um dos atributos da profissão é se comprometer com a educação humana dos alunos, não pensando apenas em questões individuais, mas sim em questões coletivas, pois a formação das crianças e jovens de hoje deve contribuir com o desenvolvimento de sua comunidade, da sociedade, do mundo. É nessa direção que caminha também Arendt (2009), reconhecendo que a autoridade do professor se assenta na responsabilidade para com as crianças e jovens e também para com o mundo, possibilitando que aqueles compreendam o contexto em que estão inseridos e sejam capazes de empreender novas ideias e propostas, visando aos cuidados com o planeta e a um desenvolvimento mais justo e igualitário das nações que deste fazem parte.

Assim, pode-se perceber que, embora a professora LC não lide diretamente com os problemas em sala de aula, ela também passa por angústias, por um mal-estar profissional, pois reconhece seu compromisso com a profissão e lamenta ver que em alguns casos suas atitudes não geram bons resultados. Nessa pers-

pectiva, essa docente está atuando também como educadora, pois, ao lidar com professores, coordenadores e diretores que não são comprometidos com sua profissão, sente a necessidade de discutir essa questão com eles e chamar a atenção para a necessidade de cumprir suas responsabilidades, de fazer o possível para aperfeiçoar sua prática profissional. Percebemos que ela, em seu cargo de administração de um sistema de ensino, não apenas avalia e propõe mudanças no sistema, nas estruturas escolares, no modo de lidar com o conteúdo. Muito além dessas questões, ela se vê ocupando uma função essencialmente pedagógica, pois percebe que não basta identificar o que é importante para o ensino fundamental I, é preciso ir além, investir no desenvolvimento pessoal dos professores que atuam na rede, mostrando a eles quais são os compromissos que assumiram ao se responsabilizarem por uma escola ou sala de aula.

Em última instância, cabe ressaltar que a professora LC, em sua função, reconhece que não é capaz de atuar sozinha, que necessita da colaboração de seus pares, em especial dos diretores e coordenadores da escola:

Só que essa é outra angústia minha. Eu, enquanto coordenadora do fundamental, eu preciso também da colaboração dos coordenadores das escolas. Então porque eu não consigo atuar isoladamente, eu preciso que o grupo, enquanto coordenador responsável pela unidade, também faça a formação desses profissionais, desses professores. Então na orientação das atividades, na orientação da resolução de situações-problemas que aparecem dentro da unidade, enfim, porque, senão a gente vai ficar fazendo formação, formação, formação e nunca ter um resultado [...] Porque, pra mim aqui, eu vou fazer uma formação com elas, com as coordenadoras, com os coordenadores, eu vou falar de um modo geral, só que cada unidade tem a sua especificidade, então eu não posso chegar e falar olha tal escola, por questão de ética numa reunião, tal escola tá apresentando tais problemas: “olha, faça isso, isso, isso que você vai ter esse resultado”. Não, não é assim, o que eu posso é fazer as visitas, acompanhar o pessoal da supervisão, orientar mais próximo das escolas, mas, quando a gente faz a reunião com os coordenadores, que é geral, a gente tenta tratar de assuntos gerais. (Professora LC)

Muito interessante perceber que, ao colocar o foco no trabalho coletivo com seus pares, a professora LC se aproxima da concepção de formação continuada defendida por Nóvoa (1992), pois percebe a necessidade de coordenadores e diretores assumirem, de certa forma, a responsabilidade pela formação dos professores de sua escola, passando para a frente orientações que receberam, reflexões que realizaram, cobrando o compromisso dos professores. Dessa maneira, ela

salienta mais uma vez que não basta passar pela formação, é preciso se assumir enquanto sujeito crítico para se apropriar desta, conseguindo realizar reflexões que possam gerar transformações em seu trabalho diário. É nesse sentido que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 1992, p.27)

Assim, fica evidente que a formação só é válida se for colocada em prática, se for passada adiante, sendo que esta é outra preocupação constante na fala de LC. Enquanto os professores se mostram preocupados com o comprometimento e a responsabilidade de seus alunos, LC mostra-se extremamente angustiada ao notar essa falta de comprometimento nos próprios professores. E essas percepções nos levam a reforçar a crença de que o “fracasso escolar” não tem como culpado apenas o professor, sendo fruto de um sistema que já não se ajusta plenamente às necessidades do mundo atual, que continua reproduzindo as desigualdades e injustiças sociais, que não tem dado conta de promover a formação autônoma e cidadã dos sujeitos que passam pela escola. Mudar toda essa situação não é tarefa para um ou outro sujeito, mas acreditamos que é possível refletir, como tentamos fazer neste livro, sobre elementos que contribuam com o professor, auxiliando-o na apropriação de sua profissionalidade, na sua compreensão enquanto pessoa e profissional, percebendo aspectos que compõem sua identidade, bem como buscando meios de ressignificá-la; na sua relação com os pares e com os alunos, tornando-se mais sensíveis e comprometidos com eles, percebendo que seu trabalho é essencialmente relacional e afetivo.

É pensando nessas especificidades do trabalho docente que queremos chegar a outro ponto fundamental na construção da identidade do professor. Descrevemos e analisamos, ao longo do capítulo, diferentes elementos que afetam o desenvolvimento do “ser professor” – elementos pré-profissionais e profissionais, relacionados à formação pessoal ou ao sistema de ensino global, influenciados ou não pelas dificuldades em se assumir enquanto docentes –, contudo, pretendemos nos deter agora em um aspecto que foi pontuado por quatro participantes de nosso estudo (C, K, S, SVD). Indo em direção oposta às angústias e à desconstrução da identidade que levam ao mal-estar docente, essas professoras destacam que um dos grandes motivos de terem escolhido ou permanecido na profissão é o prazer que sentem em atuar como professoras.

Esse aspecto não pode ser ignorado, pois o “amor” pela docência parece ser um importante elemento na construção da identidade profissional. De diferentes maneiras, essas professoras demonstram que esse “amor” impulsiona o gosto em se trabalhar na área da educação, influenciando sua prática pedagógica e seu modo de agir enquanto docentes.

A professora K demonstrou esse “gosto” pela profissão no momento em que destacou ter escolhido a licenciatura, sendo esta uma opção pessoal, apesar de, durante a formação, ter tido a possibilidade de construir sua carreira por outros caminhos:

A minha faculdade, aí já é um contraponto, porque ela prepara mais o pesquisador, do que o professor de História, então *eu meio que nadei contra a maré*. Mas mesmo assim me preparou muito bem, na área de Didática e tudo mais. Mas *foi uma opção minha, escolher licenciatura e não bacharelado*. (Professora K)

A professora C fala desse amor pela profissão pensando em sua prática profissional, de modo que parece ter uma relação afetiva não só com seus alunos, mas inclusive com seu trabalho, com sua atuação. Na forma como conduz as aulas, como trata o conhecimento e o desenrolar das atividades, é possível notar certa realização e carinho com o que está fazendo. Essa percepção se evidenciou durante a entrevista:

Eu gosto muito, sempre gostei, gosto muito de ensinar, gosto muito de ter autonomia, de ver aonde que eles precisam melhorar e desenvolver projetos, trabalhos, pra ver essa melhora, depois acompanhar essa melhora, enfim, eu *gosto de ser professora*. E assim, pode ser aqui, pode ser onde for. O que eu não gosto, que eu saí de empresa, que assim eu dava aula e quem não seguia era dispensado. Então isso pra mim matava. E na escola não, a gente vai, tem os problemas tudo, mas a gente continua e vai fazendo projetos e vai trabalhando. Eu *gosto muito desse ambiente de ensino-aprendizagem, a todo momento*. (Professora C)

A professora SVD também ressaltou que escolheu ir para o caminho da licenciatura porque realmente gosta da profissão, sendo que isto a encorajou a continuar na docência, construindo, aos poucos, sua identidade, sua prática pedagógica:

E eu fui trabalhar com crianças pequenas, fui trabalhar, sabe, buscando, depois fiz uma complementação pedagógica pra ter uma formação em Pedagogia e foi assim, fui buscando, buscando e foi, às vezes, e muitas vezes, não às vezes e sim muitas vezes na raça, na prática. Foi isso daí. Aí na verdade foi uma escolha e

meio que, sabe quando você vai traçando seu caminho e fala: “não, *eu gosto disso, vou fazer isso*”? Aí, você entra naquilo dentro da área e aí as coisas, os caminhos vão abrindo e você vai indo, vai formando e o caminho se faz ao caminhar. Foi mais ou menos isso que aconteceu. (Professora SVD)

A professora S, apesar de ter ressaltado que atualmente está difícil ser professor, uma vez que este é desvalorizado e enfrenta uma gama de desafios, indica que, se a pessoa gosta da profissão, deve seguir esse caminho, mas acredita ser fundamental ter esse “amor” pela profissão: “E às vezes a gente até fala, ‘coitada daquela que vai ser professora’, não, mas depois você fala, ‘não, se você gosta, então vai’, tem que ter amor mesmo, tem que ter uma doação, é uma verdadeira doação” (Professora S).

Interessante notar que esse “amor” pela profissão foi pontuado pelas participantes de diferentes maneiras, e é nisso que pretendemos nos ater. A professora S, apesar de ter um discurso pessimista com relação à docência, reforçando o mal-estar atualmente atrelado a esta, ressalta que, se a pessoa gosta dessa profissão, deve ignorar as dificuldades e seguir esse caminho, indicando, ainda, que a profissão é uma “verdadeira doação”. Essa ideia parece, de certa forma, relacionar-se ainda às origens da docência, quando a tarefa de ensinar cabia à Igreja e os professores se assumiam como “verdadeiros sacerdotes”, e “doavam” sua vida ao propósito de ensinar ao outro.

Nesse sentido, retomamos o que é discutido por Papi (2005) quando salienta que, mesmo que atualmente não haja mais um vínculo entre Igreja e escola, a sociedade continua a atribuir à docência características como benevolência, altruísmo, tolerância, abnegação, sacerdócio. Gonçalves (2007) indica que em suas pesquisas também aparece essa questão, pois muitos professores dizem optar pela carreira porque possuem “vocação” ou porque “gostam muito de crianças ou de ensinar”. O autor afirma então que “o problema da vocação não é, porém, linear, nem à carreira docente se pode se ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica” (Gonçalves, 2007, p.162, grifo do autor).

Tardif & Raymond (2000) apresentam dados similares em suas pesquisas, mostrando que certos professores indicam que “foram feitos para ensinar”. Desse modo, os autores demonstram sua preocupação em assumir esse “gosto” pela profissão como algo natural ou inato, pois entendem que este é construído no decorrer da história de vida dos sujeitos, sendo influenciado pelo processo de socialização. “Além disso, essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas frequentemente reprodutoras

dos papéis e das rotinas institucionalizadas da escola” (Tardif & Raymond, 2000, p.223).

As pesquisas citadas são apenas alguns exemplos entre os muitos existentes que destacam essa questão na escolha da profissão. Dizer que se escolheu a docência por dom, por amor, por gostar de crianças ou por se sentir feito para ensinar são aspectos que continuam presentes até os dias de hoje. Entretanto, é interessante perceber a preocupação que os autores trazem sobre esses aspectos, pois, uma vez que lutamos pela profissionalização da docência, não podemos aceitar que só os “vocacionados” possam seguir esse caminho. Se acreditamos que a formação pré-profissional exerce influência sobre as escolhas profissionais, já temos aí um indício de que o sujeito não “nasce pronto” para seguir uma carreira, mas constrói seus interesses e habilidades ao longo do processo de socialização, ao longo das vivências na infância e na juventude. Se acreditamos que a formação inicial e continuada é fundamental para que a docência se constitua como profissão e que esta conquiste sua autonomia e baseie seu trabalho em conhecimentos científicos, não podemos afirmar que basta ter um dom para ser professor, pois dizer isso é fazer o caminho contrário à busca pela profissionalização da docência e pela profissionalidade do professor.

Assim, notamos que as professoras S e C se centram bastante nessa questão do “amor” pela profissão, acreditando que este deva levar à escolha docente. A professora C responde que escolheu a profissão porque gosta muito de ensinar, de atuar no ambiente de ensino-aprendizagem. É evidente que essa relação afetiva estabelecida com a docência influencia suas aulas, pois, ao longo destas, sentimos o seu entusiasmo e sua realização no que está fazendo e quanto a isso não há problema algum. O que não podemos é acreditar que somente esse “amor” seja suficiente para proporcionar a qualidade das aulas, para construir a identidade do professor.

Diferentemente das docentes S e C, as professoras K e SVD destacam o “gosto” pela profissão, mas mostram que este está atrelado a outros inúmeros fatores; a professora K fala das influências familiares e de professores do ensino médio que a incentivaram na escolha da profissão; a professora SVD revela que a experiência em seu primeiro emprego foi significativa para a sua continuidade na carreira.

Estrela (2010) procura discutir essa questão, tentando demonstrar que não apenas os “professores apaixonados” podem ser bons professores. A autora traz reflexões de Day (2006), que demonstra que é essencial ter paixão pela docência, mas depois questiona tais ideias, perguntando-se se essa paixão garante mesmo um ensino de qualidade:

Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que [...] Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, de forma colaborativa com colegas da sua própria escola ou de outras escolas, procurando e aproveitando as oportunidades para refletir de diferentes modos sobre as suas práticas. Para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade. (Day, 2006, p.24, apud Estrela, 2010, p.58)

Tentando responder a essas questões, pensando na docência como profissão, Estrela (2010) rebate essa citação, fazendo diversos questionamentos. Ela se pergunta se os docentes que não declaram tal paixão pelo ensino podem também ser bons professores, e ainda questiona a postura dos docentes que dizem amar tanto o que fazem, colocando certas indagações:

até que ponto os traços descritos captam o que há de essencial e distintivo de professor apaixonado e não podem convir a outros tipos de professor que, sem se confessarem apaixonados, apresentam os mesmo traços comportamentais por uma questão de profissionalismo e de sentido de dever e de responsabilidade?

[...] Acontece também que os professores mais apaixonados por algumas reformas em que começam por se empenhar acabam muitas vezes por ser aqueles que mais se desmotivam e os primeiros a terem desejos de abandono das reformas ou de abandono da profissão. (Estrela, 2010, p.59)

Os questionamentos e afirmações de Estrela fazem jus ao processo de profissionalização da docência, demonstrando que características pessoais (frequentemente consideradas inatas) não são suficientes para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, e que a formação profissional deve ser capaz de possibilitar aos docentes “não apaixonados” elementos necessários para que estes realizem seu trabalho com seriedade, comprometimento e dedicação.

Tardif & Raymond (2000), caminhando nessa perspectiva, preocupam-se em evidenciar que o professor apaixonado não nasceu assim simplesmente, mas construiu essa “paixão” ao longo de seu desenvolvimento, e tenta explicar por que os docentes que dizem ter “nascido para ensinar”, muitas vezes, consideram-se ou são considerados bons professores:

a “personalidade”, enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor, mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas

“personalidades” que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados. (Tardif & Raymond, 2000, p.223)

Nesse sentido, os autores defendem o uso das histórias de vida (Catani, 2002), destacando que elas podem contribuir para a compreensão do processo que se estabelece na construção da identidade docente, entendendo que esse processo, em grande parte das vezes, é desencadeado desde os primeiros anos de socialização primária. Assim, entende-se que o trabalho com as histórias de vida pode contribuir para que os professores compreendam os diferentes elementos que constituíram seu modo de assumir a profissão, o que permite uma compreensão mais profunda, “tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho” (Tardif & Raymond, 2000, p.223).

Entendemos que essa análise dos autores é ideal para concluir esta seção, sintetizando tudo o que viemos discutindo durante a mesma, pois o que desejávamos era compreender como se dá o processo de construção da identidade docente, percebendo que este não pode ser atribuído a apenas um ou outro aspecto; em vez disso, essa construção se dá de maneira permanente, abarcando continuidades e rupturas, durante toda a vida do sujeito, sofrendo influências das mais diferentes pessoas, lugares, instituições... Nessa direção, percebemos como é grande a riqueza do processo de constituir-se enquanto professor, algo que concentra saberes distintos, conhecimentos teóricos e práticos, relações pessoais e profissionais, reflexões internas ou construções coletivas. Compreendendo a amplitude e profundidade dessa construção, notamos que frases como “sou assim porque tenho dom para ensinar” ou “só a prática profissional me ensinou a ser professora” revelam apenas uma face dentre uma multiplicidade de elementos que passam despercebidos ou são desconsiderados nesse processo; e é por isso que tentamos, de forma singela, pontuar ao longo deste livro, a partir das falas de nossas participantes, diferentes situações, compreensões e experiências que fizeram parte da constituição de sua prática profissional, de seu modo de “ser”, “pensar” e “ressignificar” a docência.

Entretanto, sabemos que, mesmo com todo esse esforço, somos incapazes de pensar a construção da identidade docente em todas as suas faces, em sua completude, já que, ao perceber a riqueza e a multiplicidade desse processo, emerge também a percepção de uma impossibilidade. Impossibilidade de trazer ao papel, de reduzir a um livro, experiências e elementos da vida inteira dos educadores. Dizer que uma pesquisa pode dar conta de explicar esse processo em sua totalidade seria afirmar que as encruzilhadas, crescimentos e emoções que fazem

parte de uma vida podem ser simplificadas e reduzidas a algumas poucas palavras relacionadas na mente e transmitidas ao papel, ao texto escrito.

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. As pesquisas, portanto, serão sempre parciais (aliás como com qualquer outro objeto ou tema de estudo), provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores.

Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma precaução epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo. (Garcia, Hypolito & Vieira, 2005, p.54)

Os aspectos relacionados à dimensão (socio)afetiva presentes nas crenças e nas práticas das professoras

Após ter percebido como um curso de extensão pode trazer mudanças às práticas dos professores, ampliando esse entendimento para a apreensão de como as professoras acreditam construir sua identidade ou suas concepções com relação à docência, pretendemos agora tratar de um aspecto que é o princípio dos processos educacionais existentes em nossa sociedade: a relação (social e afetiva) que se estabelece entre dois ou mais seres humanos.

Mesmo na construção da identidade docente, podemos perceber a importância da dimensão (socio)afetiva, pois, de acordo com o que as professoras relataram, pessoas com as quais estabeleceram uma relação intensa influenciaram sua formação (pais, professores de que gostaram, pares no trabalho etc.), e algumas apontaram o “gosto” ou “amor” pela profissão como ponto decisivo para resolver continuar na docência, enfrentando desafios e problemas que tal profissão muitas vezes proporciona. No primeiro eixo aqui apresentado, as docentes também destacaram que o curso Escola de Educadores contribuiu porque as fez repensar as relações estabelecidas com seus alunos ou pares, permitindo melhor compreendê-las, propiciando uma melhoria relacional no ambiente de sala de aula ou mesmo entre as professoras.

Assim, este eixo trata diretamente da dimensão (socio)afetiva que constitui a identidade dos professores, procurando perceber como as participantes deste estudo a compreendem e como ela se dá em sua prática pedagógica.

Desse modo, com base nas observações e a partir da pergunta “Dentro dessas considerações apresentadas, qual é o lugar que a dimensão (socio)afetiva ocupa na sua prática pedagógica?”, diferentes modos de compreender a afetividade surgiram nas respostas, sendo que as professoras possuem um entendimento distinto quanto a esse conceito, de modo que elas apontaram que “não existe prática pedagógica sem dimensão (socio)afetiva” (C, K, SVD); “a afetividade está presente nas preocupações que se tem com relação ao desenvolvimento e bem-estar do aluno” (E, S); “a dimensão (socio)afetiva se dá quando se desenvolve o diálogo e a cumplicidade entre professor e alunos” (K, S); “a afetividade deve compor a postura ou identidade do professor” (C, LC, SVD); entre outros aspectos.

Dessa forma, a partir dos dados obtidos nas observações e entrevistas realizadas, tivemos a oportunidade de conhecer a prática pedagógica dessas seis professoras participantes e de descobrir um pouco do que pensam sobre sua prática, de modo que nos aprofundaremos nesses aspectos, tentando melhor compreender as concepções encontradas e outras que também fizeram parte do discurso dessas professoras.

O primeiro ponto sobre o qual nos debruçamos é a fala encontrada no discurso de três participantes, de que “não existe prática pedagógica sem dimensão (socio)afetiva” ou de que “a dimensão (socio)afetiva faz parte da postura do professor”, o que nos traz a ideia de a afetividade ser intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, independentemente de como este se estabeleça, como podemos observar a seguir:

Eu acho que não existe prática pedagógica sem a dimensão (socio)afetiva, porque você tá lidando com gente, e tem afetividade, aí não vamos entender afetividade como, como só amor e tudo mais, vamos entender uma relação de cumplicidade que existe aí. Eu acho impossível que haja educação, que haja qualquer tipo de troca que não tenha afetividade. (Professora K)

Pesquisadora: E daí, sendo assim, que espaço você acha que a afetividade ocupa na sala de aula?

Professora C: O tempo todo, direto. [...] [faz parte] da postura, é a postura do professor.

Então eu acho que [a afetividade] cabe em qualquer lugar, em todo momento. [...] E quando a gente trabalha com crianças muito pequenas, elas sentem muito, mas até o fundamental, porque existe assim um, é gozado, sempre senti isso. Que a professora do infantil tem uma característica muito maior de afetividade do que o fundamental e eu nunca entendi por quê, porque, pra mim, é com tudo, é com os adultos, é a forma que eu lido com a minha vida. [...] às vezes, a gente percebe quando a pessoa tem mais afetividade, como a classe, e eu como professora de Educação Física sinto muito isso porque aí eu consigo fazer uma leitura da professora da sala porque eu vejo na reação das crianças, porque eles reagem conforme (a relação que têm com as professoras). (Professora SVD)

De acordo com o que podemos notar, a professora K tem a crença de que por todo processo educacional perpassa a dimensão (socio)afetiva, enquanto as professoras C e SVD marcam fortemente a ideia de essa afetividade estar atrelada à postura do professor, ao modo como este lida com sua vida, com sua profissão, com seus alunos. Por isso, a professora SVD destaca que o modo como o docente concebe a dimensão (socio)afetiva acaba por intermediar sua relação com os alunos e com sua prática pedagógica, influenciando, dessa forma, a maneira como os próprios alunos se relacionam, no desenvolvimento humano deles, em uma capacidade maior ou menor de eles se colocarem no lugar do outro.

Essas considerações podem até parecer comuns nos dias de hoje, tendo em vista que, ao considerar que a educação se dá a partir de um processo de relações humanas, nela transmite-se também uma troca social, relacional, pela qual passa a afetividade, no sentido de abrir-se ao outro, possibilitando a troca de conhecimentos, informações, sentimentos, emoções, entre outros elementos. Tardif & Lessard (2005) destacam essa dimensão (socio)afetiva do trabalho do professor: “*A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los*” (Tardif & Lessard, 2005, p.151, grifo do autores).

Contudo, nem sempre houve esse reconhecimento no campo da Educação. Na primeira metade do século XX, psicólogos como Wallon, Vigotski e Piaget começaram a tratar da relação existente entre as dimensões cognitiva e afetiva. Entretanto, Estrela (2010) aponta que apenas no final da década de 1950 é que a afetividade começou a ser reconhecida na escola. A autora destaca que, nos anos 1960, teorias psicanalíticas e políticas autogestionárias começaram a consolidar “críticas a uma escola intelectualista, uniformizadora e castradora dos afetos” (Estrela, 2010, p.22), principalmente na França. Correntes heterodoxas da Psicologia dinâmica também contribuíram com esse processo, impulsionando a constituição de ideias diferenciadas referentes às relações que se passam na es-

cola. Nesse sentido, “o aluno e o professor, personagens habitualmente definidos pelos seus estatutos e papéis, começam a ser vistos como pessoas, na totalidade da sua humanidade” (Estrela, 2010, p.22). Assim, pressupostos presentes na obra *Tornar-se pessoa*, de Carl Rogers, começaram a ganhar espaço, indicando que houve um processo de reconhecimento do professor e do aluno como pessoas e não apenas como representantes de uma função social, em que ao professor caberia apenas a “neutra” transmissão de conteúdos e ao aluno caberia a função de ouvir o que o professor teria a dizer, tendo como fim “captar” e incorporar os conhecimentos transmitidos.

Quando se inicia o reconhecimento do professor e do aluno como “pessoas”, reconhece-se também que, pela relação entre eles, passa muito mais do que uma simples troca de conhecimentos técnicos e profissionais, pois essa interação é influenciada pela dimensão pessoal que faz parte de cada sujeito, sendo constituída por experiências, sensações, sentimentos, por uma visão de mundo que começou a se estabelecer muito antes da entrada na escola. Assim, “a formação deve ser marcada pela construção pessoal de um adequado sistema de crenças sobre os alunos, a escola, a profissão; crenças desenvolvidas num clima que dê segurança e seja proporcionador de autoestima” (Estrela, 2010, p.22).

Considerando esses apontamentos, começamos a entender as origens das falas das participantes de nosso estudo, pois, ao dizerem que “não existe prática pedagógica sem a dimensão (socio)afetiva” ou que “a dimensão (socio)afetiva faz parte da postura do professor”, remetem a um processo histórico que vem sendo construído, gradualmente, ao longo dos últimos sessenta anos, uma vez que, a partir do reconhecimento da relação essencialmente humana existente entre aluno e professor, carregada de crenças, experiências e afetos, emerge também um olhar para a formação dessa “pessoa” que compõe a figura do professor, de onde nasce a preocupação em investir no desenvolvimento pessoal do professor, trabalhando suas crenças, princípios, preconceitos e posturas.

Dentro desse contexto, o foco dessa afetividade geralmente recai nas relações estabelecidas entre professores e alunos, pois se acredita que tais relações sejam a base do processo de escolarização. Milhares de relações permeiam o cotidiano escolar, mas a ligação entre o professor e seus alunos tem sido motivo de grandes investigações, na tentativa, talvez, de perceber como a postura, a palavra e a ação de um ser pode trazer múltiplas influências à dinâmica da classe, à postura, às palavras e às ações dos alunos. Tenta-se também averiguar como as atitudes, indagações e perspectivas dos alunos podem, pouco a pouco, influenciar a identidade do professor que com eles tem contato diariamente em sala de aula.

Deixando esses detalhes à parte, o fato é que as pesquisas que tratam de afetividade na escola frequentemente se voltam para a relação entre o docente e seus

alunos, percebendo as ligações que estão por trás da prática pedagógica e sustentam a dinâmica em sala de aula. Essa relação também é reconhecida em nossa pesquisa, uma vez que as próprias participantes indicaram que a Escola de Educadores as ajudou a melhor compreender essa interação que estabelecem com seus alunos, o que as levou a refletir sobre sua prática, seu modo de olhar e lidar com as crianças ou adolescentes que compõem a sua classe. Assim, essas interações também foram lembradas quando perguntamos qual o lugar que a dimensão (socio)afetiva ocupa na prática pedagógica, de modo que cinco professoras (E, K, LC, S, SVD) falaram da relação que estabelecem com seus alunos. Tardif & Lessard (2005) salientam essa questão, na medida em que entendem a docência como um trabalho centrado em coletividades humanas:

os seres humanos têm a particularidade ontológica de existir como indivíduos. São, assim, portadores de indeterminações e de diferenciação: [...] são dotados de liberdade, de autonomia e, portanto, de poder, ou seja, da capacidade de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas a fim de modificá-las e adaptá-las a seus projetos, necessidades e desejos. (Tardif & Lessard, 2005, p.70)

Nesse sentido, a docência é uma profissão que constantemente deve lidar com a problemática do poder, ou seja, precisa coordenar ações coletivas de alunos que são diferentes, autônomos e capazes de interagir, de modo que nem sempre é possível impor modelos e regras que serão aceitos passivamente. Por isso, o professor precisa estabelecer estratégias que possibilitem seu trabalho a partir dessa *interação* com os alunos, pois “um professor não trabalha *sobre* os alunos, mas *com* e *para* os alunos, e precisa preocupar-se com eles” (Tardif & Lessard, 2005, p.70, grifos do autor).

Dessa maneira, trazemos aspectos que fazem parte da prática de cada uma das professoras participantes, procurando elucidar, a partir das observações e de suas falas na entrevista, elementos que cada uma delas considera fundamentais para que a afetividade se desenvolva em sua sala de aula, tornando possível esse trabalho de interação com os alunos.

Nessa direção, lembramos que a afetividade favorece o ambiente da sala de aula, como já mencionamos aqui, pois contribui, entre outros fatores, para que seja estabelecida uma relação de interesse do aluno pela aula, colaborando assim com os objetivos do trabalho do professor. Para tanto, o aluno deve ser reconhecido e levado em consideração quando se preparam e se realizam as aulas, pois este é um sujeito ativo, portador tanto de problemas quanto de potencialidades (Freire, 1987).

Desse modo, entendemos que o trabalho do professor não é emocional ou afetivo porque engloba emoções superficiais, tais como a surpresa ou o desapontamento, mas sim porque “o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a ação moral se liga à compreensão cognitiva e emocional” (Estrela, 2010, p.33).

Voltando à prática das professoras participantes deste estudo, notou-se que, em algumas salas, a relação da professora K com os alunos é mais próxima, permitindo que o desenrolar da aula se torne mais prazeroso. Isso ocorre visivelmente em uma das oitavas séries, para a qual leciona desde que os alunos estavam na quinta série, tendo um envolvimento maior com os seus contextos. No início de uma das aulas, um aluno dessa sala diz que havia sonhado com ela na noite anterior e ela brinca com esse aluno usando o caso por toda a aula, dizendo: “Você já me aguentou por mais de três anos, faltam apenas três meses”; todos riem.

Em uma de suas respostas, deixa transparecer a sua postura:

Existe a necessidade da afetividade, às vezes eles querem contar, a menina quer contar que beijou, e ela não quer contar pra mãe, e se ela conta pra coleguinha já vai pensar, já vão falar dela e tudo mais. Então existe sim, eu acho que é saudável, tem que saber mediar isso daí, mas eles sentem necessidade sim, que haja alguém com quem eles possam falar, com quem eles possam conversar que não seja a mãe, que não seja o pai. (Professora K)

Em algumas salas, há alunos que gostam mais de estar ao seu lado, por exemplo, pegar sua bolsa, ajudá-la com os livros; de modo que o seu retorno é positivo, brinca em alguns momentos com esses adolescentes, estabelece uma reciprocidade maior. Uma das salas que mais deixou transparecer tal relação foi uma sexta série.

De acordo com Sacristán & Gómez (1998), essa postura em que se tem uma relação recíproca entre o professor e o aluno, em que se considera a necessidade da relação pessoal, da troca de vivências, auxilia na aprendizagem, pois, segundo os autores, as interações sociais que ocorrem em todo o espaço da escola tornam-se tão importantes quanto o currículo.

Quando está explicando o conteúdo e passando por entre as carteiras, sempre tem a relação do toque, por exemplo, abaixar a cabeça do aluno com a mão, pois estava falando com outra aluna.

Como o conteúdo da disciplina possui certa flexibilidade para utilizar-se de fatos acontecidos e que envolva o contexto dos alunos, ela explora muito esse recurso, trabalhando com histórias e com isso prendendo a atenção dos alunos. Em

outros momentos, coloca-os como personagens participantes da situação em estudo. Na aula em que se fala sobre a Inquisição, enquanto explica, ela seleciona alguns alunos que vão encenando. Consegue nesse momento a atenção de toda a sala. Sobre o mesmo assunto, faz uma atividade em que os alunos devem produzir um texto, no qual se colocam como escravos, criando a história da maneira que quisessem; alguns alunos vão até a frente da sala para interpretar a história. Nesses momentos, os alunos se aproximam dela, pois acontecem brincadeiras, risadas.

Notamos, assim, a partir do discurso e da prática da professora K, que ela procura desenvolver uma relação amistosa e de cumplicidade com seus alunos, preocupando-se em estabelecer um clima harmonioso e respeitoso em sala de aula, sendo capaz de lidar com as situações cotidianas com carinho e senso de humor.

Além disso, segundo Contreras (2002), pela profissionalidade docente passa a obrigação moral, o que, de acordo com o que já foi tratado aqui, remete também ao compromisso que o professor estabelece com a profissão e com a educação de seus alunos.

Tardif & Lessard (2005, p.70) reforçam essa perspectiva ao julgarem que a preocupação do professor para com seus alunos ocupa o centro da profissão docente: “A relação para com o outro significa que ele vê seus alunos diretamente, *em pessoa*, como responsável por eles: essa responsabilidade está no âmago de sua tarefa e cada professor precisa dar-lhe sentido”.

Nessa direção, é preciso chamar a atenção para a prática da professora K, pois percebemos que, ao mesmo tempo em que se preocupa em estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, estabelece um compromisso com sua profissão, pois busca o desenvolvimento crítico de seus alunos; trata-os com respeito, respondendo a suas perguntas, mesmo que ela precise pesquisar em sua casa para trazer as respostas na aula seguinte; cria estratégias para envolvê-los com o conteúdo a ser estudado, buscando a participação deles durante as aulas.

Desse modo, apesar de algumas vezes sua prática se aproximar do modelo de educação como molde (Esteve, 2004) – pois acaba por chamar a atenção dos alunos, exigindo determinados valores ou posturas –, na maior parte do tempo notamos que sua prática assume nuances do modelo de educação como iniciação (idem, 2004), já que busca estimular o prazer pelo conhecimento, ministrando os conteúdos de modo a aproximá-los da realidade dos alunos, o que ajuda a envolvê-los afetivamente com o que está sendo ensinado. Ainda procura estabelecer uma relação amistosa com os adolescentes, possibilitando que haja momentos em que se possa brincar e rir juntos das situações cotidianas. Tenta também desenvolver o senso crítico nos educandos, propondo reflexões e dis-

cussões sobre as temáticas estudadas. Todos esses aspectos parecem ir ao encontro do modelo de educação como iniciação proposto por Peters (1965, apud Esteve, 2004), já que

Na verdade, iniciar é exatamente o contrário de finalizar, uma vez que desvelar para alguém um campo novo, uma nova forma de ver a realidade não supõe um final predeterminado que a pessoa iniciada deve aceitar inquestionavelmente. *Produz-se um processo de iniciação quando somos capazes de entusiasmar alguém para entrar em um campo novo, descobrindo a realidade com base em uma nova perspectiva.* (Esteve, 2004, p.111, grifo nosso)

A professora E, que lida com as mesmas séries que a professora K, também nos fala de sua relação com os alunos quando lhe perguntamos sobre a afetividade em sala de aula. Porém, notamos que a relação que ela estabelece não é de tanta proximidade, mas sim permeada por maior rigidez. Assim, em boa parte das classes, além de não abrir espaço para um momento de descontração ou conversa, também não permite que os alunos conversem entre si, tentando mantê-los focados durante todo o tempo em suas tarefas. Como também foi demonstrado, sua fala dá maior destaque à questão da responsabilidade do que a aspectos centrados no respeito pelo próximo e na alteridade, um princípio que ela acredita ter herdado de sua família, de modo que procura trabalhá-lo com os adolescentes com os quais tem contato.

Ela sempre inicia as aulas com a chamada, procurando manter o silêncio durante a realização desta, algo que nem sempre é alcançado. Desde o momento em que entra na classe, demonstra sua postura mais rígida, pedindo, em alto tom de voz, que os alunos se sentem e não conversem: “Quinta A, sentados!”; “Shiii, silêncio!”; “Vamos parar com a conversa!”.

Após a chamada, ela inicia as atividades, sendo que geralmente passa o conteúdo e os exercícios na lousa. A maior parte do tempo é destinada à cópia dos textos que estão na lousa (ou na tela do computador) e/ou à realização de exercícios e tarefas propostos; suas explicações são bastante sucintas, ocupando poucos minutos da aula. Nota-se que a docente prefere oferecer uma explicação mais geral à classe, de modo que os alunos que têm dúvidas ou querem se aprofundar no assunto a procuram individualmente, recebendo nesse momento uma atenção maior da professora, que se mostra atenta e interessada aos que a procuram.

Em quase todas as aulas ela vista os cadernos, verificando quais atividades estão faltando, procurando cobrar os alunos que têm tarefas incompletas. Muitos justificam que não fizeram a tarefa porque faltaram, sendo que a professora enfatiza que isso não é desculpa e que eles devem ir atrás do que perderam, pedindo

para algum colega emprestar o caderno ao amigo que faltou. Mais uma vez, aqui se nota fortemente a questão de se desenvolver uma “responsabilidade” ou um “compromisso” com as atividades que se exerce. Ela também exige que os alunos fiquem sentados de acordo com o mapa da classe, repreendendo os que se levantam e os que mudam de lugar. É bom ressaltar que esse desafio em promover o estímulo e o “senso” de responsabilidade em seus alunos é uma preocupação de professores de diversas partes do mundo. Na obra de Tardif & Lessard (2005), em que se busca compreender a docência de maneira “universal”, indica-se que muitos professores sofrem com tensões e dilemas que marcam a relação com seus alunos, sendo eles constituídos pelo problema da falta de motivação, pelas dificuldades de concentração, pela falta de estímulo e valorização dos estudos por parte da família, além de problemas como depressão ou pobreza.

Outro aspecto encontrado na prática da professora E é que ela lida com os mais novos – quintas e sextas séries – de maneira bem diferente de como lida com os mais velhos – sétimas e oitavas séries. Nas séries iniciais do ensino fundamental II, ela não oferece praticamente nenhum espaço para conversa, restringe as aulas ao conteúdo a ser ensinado, exigindo maior silêncio; durante toda a aula pede para que determinados alunos se sentem, se virem para a frente, parem de conversar e atentem à tarefa. Exige que as tarefas sejam cumpridas até o prazo por ela estipulado, ameaçando conversar com os pais ou tirar o intervalo dos alunos que não cumprirem. Isso ocorreu em uma das quinta séries, quando fez com que duas alunas fossem até a biblioteca durante o intervalo para concluírem a tarefa.

Nas sétimas e oitavas séries, é possível notar que sua maneira de agir é outra. Muitas vezes ela entra na sala conversando descontraidamente, em vez de entrar pedindo severamente para que todos se calem. No último ano do ensino fundamental, os alunos se preocupam com os vestibulinhos que irão prestar para conseguir desconto numa escola particular ou entrar numa escola técnica de qualidade, sendo que alguns procuram a professora para conversar sobre esses aspectos, para pedir conselhos ou sanar possíveis dúvidas. Em uma das classes, o assunto das eleições foi tratado durante quase toda a aula – a qual foi destinada apenas à cópia de questões que seriam respondidas na aula seguinte –, sendo que diversos discentes demonstraram preocupação e olhar crítico com relação ao assunto. Em uma sétima série, diversos alunos contaram à professora situações que ocorrem entre eles, assuntos que envolvem paqueras, brigas e outros conflitos próprios da adolescência.

A professora E explicou que não consegue oferecer tal abertura às séries iniciais, pois, se permitir a conversa, ninguém realiza as atividades, ao passo que os alunos mais velhos são capazes de conciliar o diálogo com as tarefas. De acordo

com Tardif & Lessard (2005), não existe uma relação uniforme e universal entre professores e alunos, pois esta depende de fatores como idade, nacionalidade, disciplina ministrada, perfil socioeconômico dos alunos, dificuldades de aprendizagem, quantidade de alunos na turma, entre outros fatores. Como podemos notar a partir de nossos dados, a relação professor-aluno varia até mesmo dentro de uma mesma escola, na mesma época do ano, uma vez que a professora E diferencia a maneira como lida com os educandos de acordo com as características peculiares das classes nas quais ela leciona. Assim, como ela nos aponta, a idade dos adolescentes é um fator primordial para determinar o modo como lidará com eles. Apesar de ter maior proximidade com esses alunos, a docente praticamente não fala sobre si mesma, entendendo que eles não devem ter participação ou conhecimento de sua vida pessoal. Ela também demonstra maior preocupação com as oitavas séries, oferecendo atividades similares àquelas com as quais eles terão contato nos vestibulinhos que irão prestar.

Todavia, em todas as classes não há tolerância com conversas paralelas, com brincadeiras em voz alta ou com agitação, sendo que ela repreende os alunos com voz firme e alta, visando fazer com que a concentração se volte às atividades propostas:

mas aí vira aquele alvoroço, você é obrigada a levantar a voz e, se você não levanta a voz: “ah, então eu vou continuar mesmo a fazer tudo isso...”. Infelizmente, a linguagem que eles conhecem é a da força. Você gritou, você demonstrou alguma coisa que você está aí pra atuar: “opa, aí não dá pra continuar”. (Professora E)

Dessa forma, ao falar em entrevista sobre a afetividade em sua prática pedagógica, a professora E ressalta algumas dificuldades, atrelando estas a três fatores principais: a terceirização dos filhos, a falta de limites e a irresponsabilidade dos discentes.

De acordo com o que apontamos aqui, essa professora chama a atenção para o fato de os pais passarem longo período no trabalho e não terem condições de investir na educação dos filhos. Assim, ela sente falta de alguém que acompanhe o adolescente em casa, que verifique se ele está realizando as tarefas, que o ajude quando necessário, que transmita valores a ele, tais como responsabilidade, respeito, bom senso etc. Tal dificuldade é ressaltada, de certa forma, por Esteve (1992) e por Cunha (1996), uma vez que o primeiro autor indica que as famílias não acreditam mais que a escola seja determinante para o sucesso dos filhos; já o segundo ressalta a questão da saída dos pais para o mercado de trabalho, sendo os filhos deixados aos cuidados da escola. Essa dupla mudança acaba por reforçar as

funções da escola ou por trazer novos problemas – ou desafios – a essa instituição, uma vez que ela passa a ter que exercer algumas funções que, anteriormente, eram próprias da família, tais como demonstrar a importância dos estudos, a valorização dos conhecimentos, a responsabilidade perante as tarefas. Além disso, a estrutura escolar sente grande dificuldade em lidar com alunos que não incorporaram noções como “respeitar os mais velhos”, “respeitar o professor, sendo ele uma autoridade”, “fazer silêncio em sala de aula”, de modo que a instituição passa a lidar com crianças e adolescentes questionadores, que desafiam a palavra das autoridades, que expõem seus pontos de vista, que se negam a realizar as tarefas.

A professora E sente essas dificuldades ao longo de seu cotidiano, apresentando uma série de problemas desencadeados por alunos que não cumprem as tarefas, que não se interessam ou não veem sentido na escola, que falam alto e não respeitam o professor ou as aulas. Todas essas dificuldades levam tal docente a exercer uma postura mais “fechada” ou tradicional, não possibilitando o diálogo ou a troca com os alunos. Assim, ela mesma nos fala dessa dificuldade em lidar com a afetividade em sala de aula:

É difícil essa parte, eu falar pra você da afetividade. Eu acho assim, [ela aparece] nas relações mesmo, só que assim, eles não têm limites. Então se você senta lá, eles querem saber sua idade, onde você mora... Eles não têm esse limite, então se eu falo “ah...”, se você fala “eu não quero responder”, eles vão achar que você é mais agressiva e não é isso, eu acho que eles têm que entender, mas eles não têm esse limite, por isso que eu estou um pouco mais distante deles. Eu tenho uma marca que eles até sabem já, eles perguntam, eu não respondo. Eu não respondo, não, eu faço que eu não ouvi. (Professora E)

Como podemos notar, essa postura de manter-se mais “distante” de seus alunos provavelmente lhe oferece maior segurança e melhores condições para que o conteúdo fundamental possa ser transmitido, de modo que os adolescentes mais interessados podem procurá-la para tirar dúvidas ou se aprofundar nos temas de estudo, sendo que a estes ela proporciona grande atenção.

A docente, aliás, afirma que ter um contato mais próximo ou de maior cumplicidade com os alunos não traz contribuições para a aula:

E do contrário o que eu vejo também, eu sou mais rígida, mas às vezes eu vejo, por exemplo, colegas meus que são, que são muitas vezes assim, neah, tem uns que falam assim: “ah, eu sou da paz”. Tanto faz, eles têm o mesmo comportamento comigo, que sou mais fria, mais rígida com eles e com aqueles que são

mais calorosos. Eles querem que ninguém cobre, você vai lá estagiária, nossa, uma beleza! Só que a hora que vira professor, que passa a ser professor e passa a ter exigências, acabou. (Professora E)

Assim, notamos que a professora E desenvolve uma relação afetiva mais profunda, que envolve cumplicidade, troca e amizade, com alguns alunos específicos. Essa relação também fica mais visível nas sétimas e oitavas séries do que nas quintas e sextas séries, já que nas primeiras ela possibilita uma “abertura” para debates, dúvidas, conversas e desabafos.

Também é preciso ressaltar que a docente preocupa-se com muitos alunos que têm sérias dificuldades na escola – e também na vida –, de modo que ela procura conhecer o ambiente em que vivem esses adolescentes para compreender a sua situação e buscar maneiras de auxiliá-los. Dessa maneira, nota-se que, mesmo exercendo uma postura mais rígida com relação a seus alunos, a afetividade está presente em sala de aula, seja na abertura que possibilita em algumas classes ou com parte dos alunos, seja na preocupação e cuidado que ela tem em conhecer as dificuldades dos adolescentes que passam pelas suas mãos. Nesse sentido, Tardif & Lessard (2005) corroboram tais perspectivas, indicando que a relação afetiva depende de múltiplos fatores que não são afetivos, tais como as dificuldades de aprendizagem, a pobreza, a faixa etária, entre outros. No caso em questão, notamos que os problemas familiares dos alunos acabam por compor a relação afetiva entre eles e a professora E, uma vez que ela passa a se preocupar com a situação vivenciada pelos adolescentes em seus lares, buscando, a partir dessa situação, organizar seu modo de tratar o aluno, de compreendê-lo, de se relacionar com ele.

Dessa forma, é possível afirmar que, nas aulas da professora E, se veem mesclados o modelo de educação como molde e o modelo de educação como ensino (Esteve, 2004). Ela procura manter o controle sobre os alunos, determinando as atividades que deseja que eles realizem, transmitindo um senso de responsabilidade. Porém, ao mesmo tempo, acredita que seu papel deveria ser apenas o de transmitir conteúdos, e que aos familiares caberia a educação dos valores, dos princípios éticos.

A professora S também nos fala sobre a relação da afetividade no contexto da sala de aula ao expor a ideia de que não se pode ignorar o meio em que o aluno está imerso, mas também não se pode prender apenas a ele. Na sua resposta, relata:

Porque a gente, no contato com eles, a gente percebe. O dia que o aluno vem, até mais agressivo, quando ele vem agressivo pode ter certeza que ele tá com pro-

blema na casa. Então sempre eu converso, sabe, bom, às vezes a gente chega até a chorar junto do aluno. Porque a gente vê tão pequenininho e com grande problema, a gente não imagina. A hora que eles conseguem sentar e conversar com a gente, a gente fala: “Puxa vida, não, tão pequeno e com um problema desse [...]”. Porque a gente vê a mudança de comportamento, tem aquelas coisas que eles fazem sempre, que é rotineira, chamar atenção, tal. Então você fala: “Vamos lá, vamos parar um pouquinho, porque aqui não tem uma pessoa só, nós somos um grupo, e se cada um fizer o que tem vontade, imagina, a gente não consegue trabalhar, né? Tem que respeitar o outro também”. (Professora S)

Como estratégia para lidar com essa relação de diálogo com os alunos, a docente afirmou:

Às vezes o que a gente faz, faz uma roda da conversa, daí tem um espaço pra cada um falar, porque daí todo mundo quer falar, né? [...] Cada um vai falar o que aconteceu na semana, o que aconteceu naquele dia, se tá com vontade de falar com os amigos, pode ser coisa alegre, pode ser coisa triste, né, sabe, pra poder conversar e pôr pra fora o que tá sentindo [...] mas, como eu disse, a gente não pode toda hora assim, parar toda hora e conversar, a gente sabe que não dá também, né? Então a gente tem que tá ali, às vezes conversa, às vezes deixa um pouquinho, de repente você dá uma cortada porque senão você não consegue trabalhar mesmo, eles extrapolam mesmo. (Professora S)

Como podemos notar, nessas falas da professora S aparece uma grande preocupação em se trabalhar o respeito que os alunos devem ter um pelo outro, bem como a responsabilidade que ela carrega em mediar a necessidade que os alunos têm de desabafar, de conversar, de expor seus problemas, com a necessidade que ela tem de trabalhar o conteúdo. Essa mediação é necessária, mas muitas vezes acarreta tensões que marcam o trabalho dos professores, pois eles constantemente se perguntam:

Eu devo intervir? Se sim, até onde? Se não, o que devo fazer então? Quem pode intervir em meu lugar? Também há uma tensão na própria gestão da classe dos indivíduos que a compõem: deve-se priorizar o grupo ou os indivíduos com problemas? Até que ponto deve-se investir em indivíduos que têm, claramente, necessidade de ajuda, se isso puder comprometer o trabalho com os demais? (Tardif & Lessard, 2005, p.156)

Essas questões parecem fazer parte da prática da professora S, entretanto, além disso, ao observar suas aulas, nota-se que estas remetem ao que ela disse sobre sua “concepção de professor” e sobre sua “identidade docente”, uma vez que deixou claro que aprendeu com sua família o princípio de que se devem respeitar as pessoas e o professor, de modo que se vê, no decorrer de suas aulas, a preocupação em transmitir tal princípio a seus alunos.

Ao revelar que precisa considerar a realidade do aluno, mas não pode se esquecer de suas responsabilidades – “a gente não pode toda hora assim, parar toda hora e conversar, a gente sabe que não dá também, né?” (Professora S) –, ela desenvolve uma postura mais rígida, de modo que não há momento de dispersão, pois sempre está atenta, podendo-se perceber que possui um hábito que consiste, sempre que necessário, em solicitar a atenção dos alunos; por exemplo: chama a atenção de um aluno que está pintando o caderno; chama a atenção da sala por estar demorando em fazer o exercício – relacionando tal demora com a perda de tempo; em outras circunstâncias, relaciona essa questão com o incômodo ao colega, à atividade, à sala, pois, na sua opinião, o discente que está conversando deveria pensar que o seu amigo do lado também está ouvindo e ambos podem estar sendo prejudicados; esse fato também apresenta a sua correlação com os alunos que pedem para ir ao banheiro e ela responde: “Vamos ver se vai dar tempo”. Também mantém essa postura quando está passando a matéria na lousa, pois, mesmo de costas para os alunos, chama a atenção deles: “Tem alguém conversando, que estou ouvindo”, “Tem gente com tempo de conversar? Eu queria ter este tempo também”, fazendo com que os alunos a respeitem ou tenham medo – procedimento que a leva a colocar os alunos mais dispersos, ou que conversam mais, nas primeiras carteiras.

Essa descrição caracteriza a professora S como apresentando forte tendência para o modelo de educação centrado no molde, em que o professor é o grande *magister*, pois trabalha bem o conteúdo, impõe a disciplina, mas também trabalha atitudes e valores (Esteve, 2004). Assim, ela, apesar de buscar trabalhar o respeito recíproco entre todos da classe, a questão de “se colocar no lugar do outro”, delimita com rigidez o espaço e tempo de sua aula, possibilitando que haja alguns momentos para o diálogo, mas não permitindo que este se desenvolva durante todo o período, pois, enquanto trabalha com o conteúdo, prevalece um clima de silêncio, no qual todos devem estar centrados nos exercícios.

A professora C, quando respondeu à questão sobre a afetividade em sala de aula, durante a entrevista, não tocou na questão da relação entre professor e alunos. Todavia, observando suas aulas, foi possível notar que ela valoriza a dimensão (socio)afetiva na prática pedagógica, já que se mostra muito atenta e preocupada com os alunos; conversa com eles sobre os acontecimentos de suas

vidas, sobre os dias bons e os tristes; investe muito na questão do toque, permitindo que os alunos a abracem, passando a mão em seus cabelos.

Ela demonstrou também outra percepção que aqui foi enfatizada, o fato de ter paciência mesmo nos momentos de repreendê-los, de tentar dar sentido até mesmo às broncas: “Eu penso na hora de falar com as crianças, né, embora às vezes eu sei que eu dou uns sustos neles, mas, assim, eu penso, eu não xingo” (professora C).

A postura e as atitudes da professora C em valorizar os aspectos afetivos parecem caminhar de acordo com teorias de Wallon (1968), Vigotski (1998) e até mesmo de estudos atuais na área de neurociências, pois todos estes concordam que os processos cognitivos se relacionam constantemente com os afetivos, e mesmo o conceito de zona de desenvolvimento proximal considera a ideia de que o desenvolver das funções superiores mantém vínculo com as relações concretas estabelecidas entre as pessoas, evidenciando que o educador deve ter uma postura de apoio e certo contato com seus alunos.

Assim, nota-se que, em sua prática, a professora C procura possibilitar que as crianças se expressem, permitindo que opinem sobre as respostas dos exercícios, sobre o conteúdo a ser trabalhado, deixando que relacionem suas vivências cotidianas ao assunto que está sendo tratado em sala de aula. Essas questões contribuem para que haja um diálogo intrínseco à aula, de modo que a palavra não é exclusiva da professora, mas sim compartilhada com os discentes. A prática da professora C aproxima-se então da perspectiva de afetividade defendida por Toggnetta & Assis (2006), as quais entendem que

trabalhar com a afetividade na escola não significa acarinhar e revelar comportamentos inadequados. O carinho ou a atenção que damos às crianças encontram-se na possibilidade de que elas construam sua estima própria e seu autocontrole, regulando suas ações e permitindo que, *pelo exercício desse falar de si*, possam tornar-se futuramente adultos equilibrados e sensíveis às necessidades do outro. (Toggnetta & Assis, 2006, p.64, grifo nosso)

Dessa maneira, as aulas da professora C mesclam características do modelo de educação como molde com o modelo de educação como iniciação (Esteve, 2004), pois, apesar de impor normas, valores e conteúdos, possibilita que os alunos dialoguem sobre estes, pensando no porquê da existência de tais valores, buscando construir os conhecimentos de maneira coletiva e não simplesmente “absorvê-los” a partir de uma explicação expositiva por parte do docente.

Como percebemos, a dimensão (socio)afetiva traz diversas colaborações ao ambiente da sala de aula, contribuindo até mesmo com um melhor desenvolvi-

mento cognitivo dos alunos. De acordo com a fala das professoras aqui observadas e entrevistadas, ficou evidente que a afetividade ocupa espaço na classe, na relação professor-aluno, o que colabora para que o ambiente se torne mais confortável, para que as relações tenham maior comprometimento e para que possa ser desenvolvida a dimensão da “obrigação moral”, citada por Contreras (2002). Dimensão esta que aponta a preocupação do professor com seus educandos, a preocupação em assumir o seu papel de docente e assumir um compromisso com os alunos com os quais tem contato, entendendo que também é responsável pelo desenvolvimento deles como seres humanos.

Cabe ainda ressaltar uma perspectiva que ficou clara neste estudo e que é evidenciada por Tardif & Lessard (2005), os quais indicam que a relação com os alunos (ou a relação afetiva) é, simultaneamente, *a maior fonte de satisfação e gratificação dos docentes*, pois estes sentem prazer em perceber o avanço de seus alunos, em ajudá-los, em caminhar com eles, enfrentando diferentes desafios. Entretanto, a relação com os discentes também *evidencia as dificuldades e a descoberta dos seus limites pessoais e profissionais*, sendo fonte de inúmeras tensões, conflitos e decepções:

convém, outra vez, notar que essa ambivalência parece típica de um trabalho que absorve o essencial da atividade profissional nas relações humanas, onde o elemento emocional, afetivo ocupa necessariamente um lugar de destaque. Estando quase sempre com os alunos, é normal que os professores experimentem para com seu objeto de trabalho relações ora prazerosas, ora decepcionantes, sacudidos que são entre as expectativas da instituição e o prazer de estar em relação com crianças e jovens. (Tardif & Lessard, 2005, p.160)

Contudo, de acordo com o que os autores ressaltam, apesar de os professores permanecerem a maior parte do tempo ao lado de seus alunos e tal relação ocupar o âmago da profissão docente, há momentos, em seu trabalho, em que esses profissionais precisam se relacionar com seus pares, com os pais dos alunos, com outros contextos pelos quais perpassa a educação. Assim, é importante perceber que a relação afetiva não se dá apenas no âmbito da sala de aula, mas pode englobar inúmeras relações que fazem parte do contexto escolar. Faz-se necessário também chamar a atenção para os professores que exercem sua função fora da sala de aula, tais como os coordenadores e diretores de escola, coordenadores e diretores de uma rede de escolas. Em nosso estudo, tivemos contato com uma vice-diretora e uma coordenadora de uma rede municipal de ensino fundamental I, cabendo a elas também o reconhecimento de sua função, o comprometimento com os estudantes que de algum modo receberão as influências de seus atos.

Logo, coube perguntar às professoras LC e SVD sobre a dimensão (socio)afetiva, procurando compreender que espaço, de acordo com elas, esta ocupa nas classes e que espaço ocupa nas outras relações educacionais, nas relações que não se baseiam em professor e aluno.

Primeiramente, trazemos aqui o que as professoras responderam sobre a afetividade em sala de aula, uma vez que tiveram longa experiência nesse ambiente e, de certa forma, continuam a observar e tentar compreender as relações que se estabelecem entre o docente e seus alunos. Nesse sentido, a professora LC declarou:

Na escola eu acho assim, dentro da sala de aula, a gente tenta, [...] Então a questão da educação, a questão do muito obrigado, com licença, então envolve *n* coisas, embora se fale assim, ah, trabalhar afetividade é muito subjetivo, o que se pode trabalhar afetividade, ah, dar um abraço no colega, isso é ser afetivo? Eu ajudar ele a fazer uma atividade, uma tarefa? Isso é afetividade? Então é uma coisa assim que, nas discussões mediante aos conflitos que vêm surgindo, às situações do dia a dia que você vai falando, ah, isso é legal você trabalhar afetividade, isso é um bom exemplo. Então acho assim, o trabalho é sempre mediante às ações que vão sendo, aos fatos acontecendo; agora com os professores, isso eu já acho mais complicado de trabalhar, com as crianças é mais tranquilo, você conta uma história, você leva ele pra..., coloca um vídeo, um filme que você depois possa trabalhar até a questão da moral, alguma coisa assim. (Professora LC)

Como podemos notar, a professora evidencia que a dimensão (socio)afetiva deve permear as relações em sala de aula e destaca que é preciso perceber nas situações do dia a dia como trabalhar essa dimensão, já que esta é subjetiva e não vem “pronta e definida”, diferente do que ocorre com os conteúdos a serem transmitidos. Interessante perceber que a docente não considerou apenas a afetividade como uma expressão natural na relação entre aluno e professor, e sim que está atrelada à dimensão moral e deve ser realmente trabalhada, que o educador deve ter intencionalidade ao lidar com essa questão, inclusive pensando em atividades ou numa organização do trabalho pedagógico que promovam o desenvolvimento de tais dimensões.

Amado et al. (2009) mostram que é por meio dos desejos, das intenções e dos motivos que o aluno se mobiliza e escolhe as atividades, traçando os objetivos. Porém, a afetividade passa por esses aspectos, é ela que está por trás dessa “mobilização”, do “interesse” pela aula, o que evidencia mais uma vez que essa dimensão tem plena relação com os processos cognitivos.

A visão da professora LC parece ainda aproximar-se de uma perspectiva “piagetiana”, uma vez que essa corrente de pensamento considera que o desenvolvimento cognitivo e o *afetivo* são fundamentais para a formação da moral na criança:

quando insistentemente, anunciava a necessidade de considerar razão e energia, e mesmo ao traçar uma gênese para a afetividade ainda que ligada indissociavelmente às estruturas cognitivas, Piaget anunciava a convergência entre esses dois aspectos do psiquismo que estariam presentes na moral. Em outras palavras, a evolução cognitiva e afetiva do desenvolvimento humano converge na formação de uma personalidade em que os valores de solidariedade, por exemplos, estejam legitimados pelo sujeito. (Tognetta & Assis, 2006, p.53)

Nesse sentido, a fala da professora LC parece ainda anunciar que o docente necessita ter um preparo para ser capaz de perceber as oportunidades de se trabalhar com a afetividade, pois elas, muitas vezes, passam despercebidas no dia a dia, o que nos possibilitou questioná-la: “Você acha que deveria haver, então, talvez até na formação inicial, maior espaço para esta questão?”. Eis sua resposta:

Mais isso, mais esse assunto, mais a questão da afetividade, penso que precisava. Porque assim, é o que eu falei, algumas coisas são muito subjetivas, então, como que você vai chegar e falar assim, “ah, a partir do que você vai introduzir a questão da afetividade?”. Então tem que ter ocorrido alguma coisa pra você levar, parece que é sempre assim, depois que aconteceu o problema é que você tenta buscar solução, então a gente nunca tenta prever, nunca tenta amenizar, a gente sempre corre atrás do prejuízo. Mas, enfim, é coisa que o dia a dia vai conduzindo a gente no trabalho. (Professora LC)

Amado et al. (2009) indicam que, ao se pensar na formação de professores, também é necessário considerar que esses profissionais serão preparados para educar indivíduos em processo de desenvolvimento. Os docentes devem ser capazes de relacionar as dimensões cognitiva e afetiva no decorrer do processo de aprendizagem. Nesse sentido, os autores defendem que a dimensão relacional (podendo ser vista como a dimensão humana ou a dimensão (socio)afetiva) deveria preencher o centro do currículo da formação inicial, de modo que os aspectos afetivos tenham maior relevância nessa etapa da formação docente. O discurso da docente dialoga com tais aspectos, pois deixa claro que, frequentemente, os docentes não são capazes de lidar com as questões afetivas, com os conflitos gerados pelos relacionamentos humanos, de modo que ela crê que essas questões deveriam ser aprofundadas na formação.

Tognetta & Assis (2006), bem como Vinha & Tognetta (2006), parecem corroborar essa posição, uma vez que evidenciam que o modo como o professor lida com seus alunos e organiza sua ação didática é fundamental para promover um maior desenvolvimento da afetividade entre os pares e entre educador e educando, possibilitando a formação moral dos alunos. As autoras destacam em suas pesquisas que um ambiente de cooperação, no qual todos podem se expressar, permeado por ajuda e respeito mútuos, facilita a construção das relações afetivas e das estruturas morais, sendo que, nessa direção, se entende que o professor pode ter uma formação mais aprofundada, para que seja capaz de melhor atender a esses princípios pedagógicos e metodológicos.

A professora SVD, formada em Educação Física, apresenta um olhar diferenciado com relação a esse assunto, afirmando:

é gozado, sempre senti isso, que a professora do infantil tem uma característica muito maior de afetividade do que o fundamental e eu nunca entendi por quê. Porque pra mim é com tudo, é com os adultos, é a forma que eu lido com a minha vida. E eu sinto, às vezes, a gente percebe quando a pessoa tem mais afetividade, como a classe, e eu como professora de Educação Física sinto muito isso porque aí eu consigo fazer uma leitura da professora da sala, porque eu vejo na reação das crianças, porque eles reagem conforme... Porque, quando eu dava aula, eu pegava duas vezes por semana por cinquenta minutos. Então o meu contato com elas era muito menor do que o da professora que fica as quatro horas. E aí, quando você olha com carinho pro ser humano, pro professor que está dentro da sala de aula, as quatro horas e você vê que ele não tem muita afetividade, porque é dele, ele não desenvolveu ou sei lá, as crianças são diferentes, as reações delas são diferentes. E aí é interessante porque dentro da escola hoje, porque a gente tem o PR que é o integral, a mesma sala reage de manhã de uma forma, à tarde de outra, as mesmas crianças. Aí você prova, entendeu? É um terreno muito... A gente tem que ter muito cuidado, já que você entra na ética, você entra em um monte de coisa, mas que dá pra perceber dá, muito, muito. (Professora SVD)

Na fala da professora SVD, muitos aspectos são trabalhados, e o primeiro deles é a sua indicação de que a afetividade não deve fazer parte apenas de uma sala de aula, mas sim da vida dos indivíduos, entendendo que ela faz parte do ser humano e é uma dimensão que não deveria ser ignorada em nenhuma situação. Nesse sentido, ela vai ao encontro do que nos demonstram Tardif & Lessard (2005), uma vez que os autores indicam que o trabalho docente é diferenciado porque se faz por meio de interações humanas, ou seja, é um trabalho que lida com seres que são livres, autônomos e capazes de agir sobre a realidade, sendo

que, dessa forma, podem interferir durante todo o tempo no trabalho do professor. Freire (1969) chama a atenção para essa questão quando defende a “educação libertadora”, demonstrando que, para que esta aconteça, é essencial considerar o *ser humano* no processo de aprendizagem, levando em conta que ele não é um ser passivo, mas, ao contrário, se desenvolve à medida que interage com o mundo e com o outro humano.

O segundo aspecto interessante que pode ser observado na professora SVD é o olhar que ela traz para essas crianças, acreditando que é possível perceber, pela atitude delas, quando o professor lida bem com a afetividade e quando este deixa a desejar. Durante os outros encontros com tal docente, ela mostrou que acredita que todas as dimensões estão relacionadas, não apenas as dimensões (socio)afetiva, social e cognitiva, como vem sendo demonstrado neste estudo, mas também a dimensão motora, pois ela percebe na reação, no comportamento da criança, como a afetividade vem sendo tratada em sala de aula.

Dessa forma, compreende-se que realmente a educação do indivíduo deveria ser pensada como um todo, já que o ser humano é constituído pela interação de diversos aspectos e não por partes segmentadas. De acordo com Delors (1999), frequentemente a escola trata o aluno como um ser “sem corpo”, tratando apenas da mente, quando na verdade todos os demais aspectos do sujeito deveriam ser explorados, lidando com os outros sentidos, não apenas com a visão e a audição, e levando em conta a sensibilidade, as questões morais, o desenvolvimento motor, a espiritualidade, enfim, considera-se que o estudante deveria ser visto em sua totalidade, pois todos os aspectos aqui mencionados acabam tendo relações com o grande foco da instituição escolar, que, de modo geral, se centra apenas na dimensão cognitiva.

Nessa perspectiva, notamos que as professoras que compõem este estudo compreendem a afetividade de diferentes maneiras, o que também influencia a forma como lidam com essa questão em sala de aula. Enquanto as professoras se preocuparam em pensar sua relação com os alunos, diretamente no cotidiano da sala de aula, em suas dificuldades e em seus êxitos, as “professoras-gestoras” apresentaram um olhar diferenciado para a questão. Para a professora LC, chamou a atenção o fato de se pensar no desenvolvimento da afetividade quando se preparam as aulas, introduzindo-a intencionalmente na relação com as crianças; já a professora SVD destacou o fato de a dimensão (socio)afetiva se relacionar a outras múltiplas dimensões, devendo fazer parte não apenas das relações escolares, mas sim da vida das pessoas.

Cabe também lembrar o destaque que LC deu à formação de professores, entendendo que a dimensão (socio)afetiva deve fazer parte desse processo, algo que, como vimos no segundo capítulo deste livro, ainda não foi alcançado, pois

as diretrizes curriculares dos cursos de formação não levam em consideração essa dimensão.

Com relação às professoras que atuam em sala de aula, foi interessante perceber, por meio do processo de observação, que as quatro participantes, cada qual à sua maneira, assumem uma postura de cuidado e atenção para com a educação de seus alunos, o que as aproxima da “obrigação moral”, que, segundo Contreras (2002), faz parte da profissionalidade docente e centra-se na ideia de que o docente deve comprometer-se com o desenvolvimento dos estudantes como pessoas, responsabilizando-se por realizar um trabalho moral e também de ensino com eles.

Nesse sentido, pensando nesse comprometimento que perpassa pela profissionalidade docente, duas professoras (E e S), ao falar sobre como a afetividade constitui a sua prática pedagógica, não se restringiram apenas à relação professor-aluno estabelecida em sala de aula, mas apresentaram outras estratégias das quais se utilizam, considerando que estas também instituem uma forma de lidar com a dimensão (socio)afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Porque a minha forma de tratar a afetividade com relação a eles é tentar assim, os problemas que eu tenho na sala, é tentar através da coordenação saber o restante deles, que problema ele tem na casa dele. E tentar descobrir alguma coisa da criança dele ali, conversando, “então, ah, você não tem vindo...” e não falando: “Você não tem vindo, não tem desculpinha aqui não!”. Então eu completo esse lado que às vezes falta, *por que essa criança é desse jeito? O que acontece? Então eu vou até a coordenação pra saber*, aí eu tenho o histórico e aí eu começo a trabalhar com ela um diferencial nessa parte. (Professora E)

Assim, a professora E, apesar de ser bastante fechada com os alunos, evitando compartilhar experiências pessoais, de certo modo assume uma preocupação com a classe, tentando compreender por que determinados alunos têm dificuldade de aprendizagem, por que alguns não se comportam de acordo com o esperado pela escola. Conhecendo o contexto em que o aluno está inserido, ela é capaz de compreender melhor sua postura na sala de aula, além de contar com mais recursos para auxiliá-lo.

A professora S, assim como a professora E, também acredita ser necessário, muitas vezes, buscar outras pessoas que possam auxiliar a compreender as dificuldades dos alunos. Dessa forma, enquanto a professora E busca na coordenação esse apoio, tentando obter o “histórico” da criança, a professora S ressalta que vai diretamente aos pais:

Mas eu deixo, eu converso com eles, então a gente vai tentar amenizar, aí vê se tá com problema, chama a mãe, qualquer mudança de comportamento. Às vezes eles não gostam de falar pra gente. No primeiro momento eles não falam, então chama a mãe, vê o que aconteceu, porque a criança tá daquele jeito, se a criança tá alegre, como tá, então eu ouço, né, vamos ouvir o que tem primeiro. (Professora S)

Desse modo, o que está por trás da fala e da postura dessas professoras é o fato de acreditarem que precisam conhecer a vida da criança para serem capazes de contribuir com esta. Ao realizarem essa ação estão dando voz ao contexto da criança, permitindo-se conhecer antes de julgar, permitindo-se ouvir para depois tentar falar ou agir de modo a propiciar benefícios à criança. Essa postura, vinculada às práticas das professoras S e E, relaciona-se ao que é apontado por Tardif & Lessard (2005), pois estes demonstram que, frequentemente, o professor se envolve com o ambiente social ou familiar da criança para ser capaz de auxiliá-la, acreditando que têm o dever de ajudar ou inclusive “salvar” os alunos pelos quais são responsáveis. Essas ações, que, muitas vezes, se estabelecem além das relações em sala de aula, podem gerar uma grande confusão com relação aos papéis do docente: “Ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário?” (Tardif & Lessard, 2005, p.156).

Como podemos notar, ambas as professoras ressaltam que buscam essa “ajuda externa” quando percebem que o aluno apresenta comportamento demasiadamente diferenciado, quando sentem que a criança ou o adolescente realmente está passando por problemas. Nesse sentido, elas nos mostram que, se a afetividade remete ao respeito pelo outro, ao “se colocar no lugar do outro”, muitas vezes a relação em sala de aula pode não ser capaz de atender às necessidades do discente, sendo necessário conhecer suas reais condições para, a partir disso, conseguir entender a situação da criança e aí sim se colocar no lugar dela, estabelecendo uma relação de alteridade.

Outro aspecto mencionado por apenas duas professoras (C e LC) foi a questão da afetividade estabelecida entre as próprias crianças, ou seja, ao tratar da dimensão (socio)afetiva, essas professoras não consideraram apenas a sua própria interação com os alunos, mas também as múltiplas relações paralelas à aula, que acontecem quando as crianças interagem nos trabalhos em grupo, quando terminam as lições, na entrada, na saída, no intervalo, entre outras situações.

O importante é que essas duas professoras ressaltaram a importância de tentar também trabalhar essas relações, pois percebem que, apesar de não fa-

zerem parte delas, interferem bastante no desenvolvimento da prática pedagógica, na formação dos alunos, na dinâmica da classe, entre outros fatores.

A professora LC, como já foi abordado, reflete sobre a necessidade de trabalhar a afetividade à medida que vão emergindo situações e conflitos no dia a dia, buscando construir um ambiente mais agradável e contribuir com o desenvolvimento das crianças como seres humanos.

E a professora C trata dessa questão quando diz acreditar que sua classe tem um diferencial, pois considera que os seus alunos são muito amigos entre si. Ela acredita haver ali um clima de cumplicidade. Em pouco mais de 17 horas de observação, não é possível ter certeza de que isso seja algo específico dessa sala, mas pode-se notar que eles realmente se entendem e se conhecem bastante, pois, assim como ficam juntos no intervalo, conversando descontraidamente, também parecem se unir na sala, já que frequentemente ajudam os colegas que estão com maiores dificuldades na tarefa. A classe como um todo se mostrou bastante afetiva, muito carinhosa e interessada nas pessoas que adentram o seu espaço de aula.

Essas perspectivas ressaltadas por C e LC vinculam-se aos aspectos levantados por Tognetta & Assis (2006), uma vez que elas entendem que o professor é responsável por promover um ambiente cooperativo e de respeito mútuo em sala de aula, podendo assim influenciar as relações entre os pares, de modo que as crianças possam ir, aos poucos, aprendendo a lidar com o outro por meio do respeito, da cooperação e da solidariedade:

Observou-se na classe da professora democrática uma autorregulação individual e do grupo maior do que na classe da professora autocrática. As crianças não ficavam esperando passivamente as ordens ou orientações para agir, pois sabiam com antecedência e por experiência o que fazer e a necessidade de se seguir certas normas. Muitas vezes, eram as próprias crianças que cobravam uma das outras quando uma regra estava sendo descumprida, o que indicava o sentimento de propriedade por essas regras, ou seja, que a infração à norma não era somente um desrespeito à autoridade do professor, mas sim contrária ao grupo que as havia estabelecido, isto é, aos próprios colegas. (Tognetta & Vinha, 2006, p.54)

Tendo tratado especificamente da afetividade que envolve as relações em sala de aula, reservamos o último espaço deste capítulo às relações que se estabelecem no contexto da gestão, visando reconhecer como elas se desenvolvem, além de perceber as dificuldades e necessidades de se lidar com as interações humanas no exercício dessa função, que não deixa de fazer parte dos processos educativos.

Assim, além do olhar para a afetividade na sala de aula, foi solicitado que as professoras LC e SVD pensassem essa dimensão em seu trabalho atual, na área de gestão da educação. LC entende que

com os professores, isso eu já acho mais complicado de trabalhar, com as crianças é mais tranquilo. [...] Com os adultos já tem um pré-conceito formado. Então você vai falar assim, “ah, precisa trabalhar a afetividade com seus amigos aqui, com seus pares”, ah, mas aí já vêm as questões pessoais, as divergências; então o adulto, o professor em si, não estou generalizando, alguns, eles não conseguem discernir o profissional do que é pessoal, então essa afetividade que poderia estar sendo tanto no pessoal como no profissional, pra algumas pessoas não é possível fazer isso. Então, se eu não tenho simpatia por uma pessoa, eu não posso nem ser afetiva, nem demonstrar uma atenção com ela, nada disso, então isso eu acho bastante complicado dentro das escolas. (Professora LC)

A professora LC demonstrou que, apesar de considerar importante trabalhar a afetividade com seus pares, nem sempre tal tarefa é possível, pois muitos não são capazes de lidar com essa situação, prendem-se a ideias pessoais e não conseguem se soltar delas no ambiente de trabalho. Nesse ponto, novamente é preciso se lembrar da fala de Nóvoa (1992), que enfatiza ser impossível separar a dimensão pessoal da profissional, que uma acaba interferindo na outra, que a profissionalidade docente é construída com base nessas duas dimensões, nas experiências adquiridas tanto no plano do trabalho como na vida particular. Provavelmente por isso a coordenadora em questão sinta dificuldade de lidar com os adultos, que, diferentemente das crianças, não agem espontaneamente, tendo receios, apreensões, agindo como acham mais conveniente, de modo que nem sempre é possível mostrar às pessoas que seria bom para o trabalho deixar para trás mágoas pessoais e conviver com determinado indivíduo, assumindo uma atitude especificamente profissional.

Desse modo, outra questão foi feita à professora LC, já que ela mostrou que os adultos têm dificuldade de distinguir aspectos da vida pessoal de outros da vida profissional: “Mas talvez isso aconteça porque seja muito ligado o lado pessoal ao profissional...?”.

Muito, muito. E eu acho assim, o convívio, ao mesmo tempo em que dá liberdade pras pessoas às vezes chegar pra um professor e falar: “olha, essa atividade que você fez não é adequada, eu acho que você precisa rever, tal”. Esse convívio diário, a gente sabe que, pra mim, por exemplo, é tranquilo, mas pra alguns não,

ele vai falar: “ah, que está falando do meu trabalho? Está apontando coisa que não sabe”. Então a pessoa leva, leva pro lado pessoal. E você está ali profissionalmente, não tem que se envolver, é difícil você falar que não se envolve, falar: “olha, estou falando com você só pelo seu trabalho”. (Professora LC)

Apesar de LC apontar para essa questão, em seu dia a dia foi possível perceber que ela trata as pessoas de maneira bastante gentil, procurando não perder a paciência e explicar as diversas questões que chegam até ela de maneira calma, tranquila. Nas reuniões presenciadas, percebeu-se que ela procurou proporcionar um clima descontraído, fazendo brincadeiras e até rindo com os professores, diretores e demais profissionais com os quais tinha contato. Mesmo lidando com adultos, em alguns momentos foi preciso pedir silêncio para prosseguir as reuniões, de modo que isto foi feito pelo simples “Shiuuu!”, ou por falas como: “Meninas, vamos focar senão teremos que sair daqui mais tarde do que o planejado!”; “Eu quero ir embora logo, hoje é sexta-feira, mas todo mundo tem que colaborar”. Diversos professores criticavam ou questionavam a fala de LC, e por isso muitas vezes ela precisava explicar que a decisão não estava em suas mãos, que tais diretrizes vinha do governo, da diretoria de ensino, que ela estava fazendo o possível, mas que não podia alterar as decisões que se originavam em órgãos superiores.

Em outras conversas, a coordenadora enfatizou que gostaria de trabalhar mais a questão afetiva com os professores da rede, mas muitos deles não querem se reunir simplesmente para debater e refletir sobre determinados temas, então ela procura sempre abrir ou encerrar as reuniões com textos que levem os docentes a, de alguma forma, refletir sobre os aspectos que atuam no cotidiano.

Já a professora SVD, ao pensar nesse processo, reflete sobre sua nova função de vice-diretora e procura nos mostrar que o desenvolvimento das relações afetivas não é algo imediato, e sim algo que precisa ser trabalhado com o tempo, é um processo, à medida que as pessoas vão se conhecendo. Assim, ao questioná-la quanto à importância da dimensão (socio)afetiva no funcionamento da gestão, ela declarou:

Nossa, e como (a afetividade é importante), né? E como. Com todo mundo, não só com as crianças, com todo mundo. O meu contato hoje é diferente com as crianças, mas a gente tem contato com as crianças também. E eles sabem porque eu não era dessa escola, então eu mudei pra essa escola, mudei tudo, então isso é muito diferente do que se eu tivesse ido ser vice-diretora na escola que eu já era professora, porque aí eu dava aula pra todas as salas, conhecia todas as crianças e eles me conheciam. Aqui ninguém me conhecia, algumas professoras me

conheciam porque faz tempo que trabalho na rede, mas as pessoas não, é diferente. Então eu vejo que hoje a minha relação com as crianças está um pouco diferente, está mais afetiva. Porque, o que acontece? A princípio eles testam, porque eles não sabem, então fica todo mundo conhecendo, tem um período de conhecer mesmo, conhecer a dinâmica da escola, das crianças, dos funcionários. Então hoje eu falo assim pra você, eu estou me adaptando ainda, mas está bem melhor a parte da afetividade, principalmente com as crianças, porque eles sabem, quando eu estou brava, eu estou brava porque eles fizeram alguma coisa, mas eu também não quero só passar isso, que eu estou aqui pra ficar brava, só pra dar ralada, não. Pelo contrário. E eu acho que agora eles estão entendendo, estão sentindo isso. (Professora SVD)

Essa vice-diretora relata que passou por uma situação de mudança e que precisou se readaptar às pessoas, ao contexto, às regras do local, de modo que considera ser necessário conhecer as pessoas e a rotina de trabalho que está ao seu redor para que seja possível alcançar um desenvolvimento mais amplo da dimensão (socio)afetiva. Mas ela demonstra que, mesmo chegando a um lugar novo, se esforçou e procurou conhecer as pessoas e a rotina para que a afetividade fizesse parte de seu trabalho, o que mostra, de certo modo, o assumir o compromisso com a comunidade e a obrigação moral, já que teve de buscar entender a dinâmica do seu novo local de trabalho, de seus novos colegas de serviço, para proporcionar uma boa relação a seus pares, como também aos seus alunos (Contreras, 2002).

Interessante também notar que ela não quer passar a visão de que a direção só tem a função de repreender; ela quer atuar na educação como um todo, pela qual passam muitas questões que vão além das broncas. No contato com o seu dia a dia, percebemos que ela tem conseguido realizar o que deseja, já que muitas crianças se aproximam dela para fazer brincadeiras, cumprimentá-la, não demonstrando medo, mas sim proximidade, confiança. Mas isso não faz com que ela deixe de repreender quando necessário, já que às vezes precisa falar sério com determinados alunos. Todavia, procura censurar os alunos sem elevar o tom de voz, apenas mudando a entonação e sempre procurando “contextualizar” a bronca, não dizendo inúmeras palavras que não fazem sentido. Ela teve de chegar próximo de um aluno que queria fazer Educação Física de chinelo, e precisou ser dura com ele, mas não deixou de dizer que, usando chinelo, ele poderia se machucar, que todas as crianças estavam com o calçado adequado e ele teria de estar também.

A professora SVD teve que advertir um menino portador de síndrome de Down, pois o garoto cuspiu na colega. Ela o fez contar por que teve aquela ati-

tude, ouvindo o menino dizer que a menina é chata. Então a vice-diretora perguntou se ele gostaria que a colega fizesse isso com ele. O aluno respondeu que não e abaixou a cabeça. A professora SVD disse que estava muito chateada, que aquela atitude não era boa, que não é assim que se trata os amigos. Então pediu que ele ficasse sentado ali na sala, pensando no que fez, pois ela estava brava e triste.

É possível notar que SVD assume um desafio a mais na escola, já que as professoras que não conseguem lidar com os conflitos gerados por determinados alunos encaminham estes até a diretoria, e ela precisa solucionar problemas que ninguém ainda conseguiu resolver. Aliás, as situações de conflito frequentemente chegam às mãos de SVD, já que é ela que conversa:

- com pais que não têm levado o filho à escola;
- com pais que criticam a escola;
- com professores que reclamam de alunos;
- com professores que não gostam de determinada diretriz;
- com o diretor que não concorda com alguma decisão tomada em conselho;
- com pais que brigam pela guarda do filho na Justiça;
- com funcionários que não têm poupado recursos e materiais;
- com alunos que não se comportam.

Como podemos perceber, os problemas vão surgindo no dia a dia dessa vice-diretora, de modo que ela precisa ir resolvendo um por um, procurando sempre manter a paz e a tranquilidade no ambiente, amenizando o conflito entre as pessoas: é uma constante tarefa de conciliação, pela qual certamente passa a dimensão (socio)afetiva, pois o tempo todo se está a lidar com o outro (relação aluno-aluno, professor-pais, pais-filhos, professor-professor), em múltiplas interações humanas. Essa perspectiva também reforça a necessidade de se assumir o *compromisso com a comunidade* (professor-professor, professor-pais, professor-diretor), já que uma das atribuições da gestão é ser capaz de mediar a relação entre os pares. De modo que se busca promover no ambiente de trabalho relações saudáveis e construtivas, contribuindo para que os sujeitos se unam em prol de um trabalho coletivo, buscando evitar, a todo momento, que os conflitos pessoais ou profissionais interfiram no trabalho escolar, o que acaba por perpetuar práticas individuais, cristalizadas, que deixam de valorizar a troca com os pares.

Dessa forma, percebemos que a professora SVD desenvolve meios de lidar com essas situações conflituosas, os quais também vão constituindo sua identidade. Nesse sentido, nos dias de observação foi possível notar que:

- a) ela procura solucionar os problemas já no momento em que estes aparecem. Assim que alguém chega até ela e conta o que houve, ela já procura alguém ou algo que possa resolver a situação. Por exemplo, uma professora lhe disse que uma de suas alunas estava passando mal, então, no mesmo instante, SVD pediu que a aluna fosse até a diretoria, verificando se ela tinha febre e outros sintomas próprios de uma gripe; a responsável pela brinquedoteca reclamou que havia muitos brinquedos no chão, que estavam dificultando a limpeza da sala, e imediatamente a vice-diretora se dirigiu a um funcionário da escola solicitando que ele arranjasse uns armários antigos para colocá-los na sala dos brinquedos; quando uma professora contou-lhe que um aluno estava faltando muito, falou com a mãe e disse-lhe que, se seu filho não fosse às aulas, o Conselho Tutelar teria de ser acionado. Enfim, seu cotidiano é bastante dinâmico, mas ficou claro que ela procura atender rapidamente às necessidades que vão “caindo” sobre suas mãos, evitando assim um acúmulo de situações “mal resolvidas”;
- b) ela não se prende à sua sala, andando constantemente pela escola, entrando em contato com professores, funcionários e alunos. Parece estar disposta a verificar se tudo está saindo bem, se alguém precisa de ajuda, como também parece caminhar pela unidade escolar com um olhar crítico, tentando encontrar aspectos que poderiam passar por melhorias;
- c) ela fica na entrada da escola enquanto os alunos entram, momento em que pode ter contato com os pais, sabendo quem é filho de quem e estando disponível para atender a possíveis dúvidas dos familiares. Nesse momento, ela já recebe diversos avisos, as mães informam que o filho vai sair mais cedo, que o filho está doente, que o filho faltou porque foi ao médico, enfim, esse contato na entrada aproxima-a dos responsáveis pelos seus alunos, de modo que, se ela precisa conversar com algum pai, também se prontifica a fazer isso nesse momento.

O cotidiano da professora SVD se faz de forma muito diversificada, todavia, é possível perceber uma constante preocupação em organizar os diversos aspectos da escola, em resolver todos os problemas, mesmo que nem sempre seja possível realizar tudo isso na prática. A vice-diretora enfatiza que ainda está se adaptando a essa função, mas diz estar gostando do que faz, procurando ter um olhar mais amplo da realidade escolar. Um dos aspectos por ela levantados mostrou que agora percebe as inúmeras limitações impostas pelo sistema, já que frequentemente não pode utilizar a verba que recebeu para a melhoria que acha necessária, não pode adquirir os alimentos que possuem maior aceitação entre as

crianças, ou seja, mesmo estando num cargo de chefia, percebe que não é capaz de solucionar muitos dos problemas como gostaria. Essa questão certamente remete mais uma vez ao mal-estar docente proferido por Esteve (1992), que afirma que os professores frequentemente se sentem impotentes diante dos problemas que lhes aparecem, não encontrando maneiras eficazes de solucioná-los e convivendo constantemente com angústias e contradições.

Nesse sentido, percebemos nesta última seção que a dimensão (socio)afetiva está presente nos diferentes contextos educativos, não fazendo parte apenas da relação professor-aluno, mas compondo as diferentes relações que constituem processos educacionais, sejam elas próprias do âmbito pedagógico ou do âmbito da gestão. Notamos ainda que, apesar de as participantes compreenderem a “afetividade” de forma distinta, todas acreditam que, de algum modo, o desenvolvimento dela traz contribuições à sua prática, à sala de aula, à aprendizagem dos alunos, entre outros aspectos.

As professoras apresentaram suas angústias, suas dificuldades em lidar com o “outro”, seja esse outro algum aluno, a família desse aluno ou até mesmo os pares de trabalho. Mas todas ressaltaram ao menos uma perspectiva em que a afetividade pode contribuir com seu trabalho, sendo fundamental para superar situações conflituosas, para propiciar um ambiente harmonioso e cooperativo, para motivar o interesse dos alunos pela aprendizagem, para melhor compreender as dificuldades de seus alunos, reforçando a ideia de que “trabalhar com a formação humana não é um empreendimento solitário, mas um investimento que envolve o outro” (Kolb-Bernardes, 2010, p.81). Desse modo, percebe-se que as relações dos docentes com o outro, especialmente com os alunos,

podem tanto ser enriquecedoras quanto difíceis. Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/aluno. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho. (Tardif & Lessard, 2005, p.159)

Dessa maneira, com base nos discursos e práticas das participantes deste estudo, bem como nos textos dos autores aqui estudados, vai-se aos poucos percebendo que a dimensão (socio)afetiva parece ocupar espaço primordial nos processos educativos, e que, apesar de a relação entre educador e educandos constituir o âmago da educação escolar, a afetividade não perpassa somente por essas relações centrais do cotidiano da escola, mas influencia, por exemplo, as

relações entre os alunos e o conteúdo a ser apreendido, entre os docentes e sua profissão, entre os professores e os motivos que os impulsionam a continuar na docência. Nota-se, assim, que

as interações humanas que constituem o trabalho docente marcam profundamente todos os outros componentes do processo de trabalho, tendo efeitos sobre o próprio trabalhador e modificando profundamente o conjunto das suas relações, suas ações e sua identidade profissional. (Tardif & Lessard, 2005, p.14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco principal deste livro foi refletir sobre o processo de formação dos professores, considerando principalmente os aspectos presentes na identidade docente que se referem à dimensão (socio)afetiva, explorando a ideia da transição do discurso para a implementação da prática pedagógica docente. Com esse objetivo, buscaram-se caminhos possíveis para a construção da identidade e da profissionalidade docente, compreendendo que estas se constituem com base em elementos de caráter pessoal e profissional (Nóvoa, 1992).

Tendo um foco para nosso estudo, os caminhos foram sendo traçados por meio da leitura de documentos, livros e periódicos que tratam do tema; mas também tiveram como perspectiva o Projeto de Extensão Escola de Educadores e seus respectivos cursos de formação continuada, bem como as vozes de alguns dos participantes desses cursos, que puderam solidificar as reflexões que tecem o presente trabalho.

Ao findar este trabalho, voltemos nosso olhar para trás. Olhar para trás e tentar perceber o que ele nos trouxe. O que percebemos ao final dessa trajetória?

Como pode ser lido já em nossa introdução, não nos debruçamos em busca de certezas, de modelos, de verdades absolutas. Caminhamos tentando elucidar aspectos que envolvem a identidade e o trabalho docente, tentando mesclar teorias, olhares, experiências, opiniões. Caminhamos refletindo e discutindo, procurando atentar a diferentes significados que envolvem a docência. Entretanto, algumas questões pareceram se elucidar de forma bem clara: uma delas refere-se às diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

Percebemos que, infelizmente, a questão da dimensão (socio)afetiva da identidade do professor não é colocada de maneira explícita pelas políticas públicas de formação no Brasil, assim como não ganhou destaque no Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Dessa maneira, fica a critério de quem os lê interpretar nas entrelinhas dos normativos a questão, pois, embora haja a valorização da cultura geral e profissional, da dimensão social da identidade desse professor, a questão da afetividade continua sem uma especificação clara, dependendo da vontade pessoal e do entendimento de cada profissional desenvolvê-la ou ignorá-la, mantendo-a no plano implícito da formação (Brasil, 2001; 2002; 2011).

Em um segundo momento, procurou-se também destacar os elementos presentes na prática das professoras que compõem o processo identitário de cada uma, abarcando tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. Nessa perspectiva, notou-se que a família, a escolarização, o trabalho, valores e crenças pessoais podem influenciar o modo de ser professor. A influência da família, isto é, da socialização primária, ganhou destaque especial, sendo que cinco das seis professoras participantes da pesquisa narraram fatos e aprendizados oriundos do meio familiar, demonstrando-nos como esses ensinamentos se refletem em sua prática pedagógica.

Pensando ainda nessa identidade docente, notamos que há um mal-estar profissional que frequentemente atinge os docentes. Esteve (1992) salienta essas questões em seus estudos e três das seis participantes nos deram exemplos de como esse mal-estar acaba por angustiá-las, desanimá-las, gerando inclusive uma descrença na Educação, um descontentamento profissional. Cabe ressaltar que esse mal-estar foi atribuído a diferentes questões, tais como más condições salariais e trabalhistas, mas também esteve vinculada à cultura escolar dos alunos, sendo que uma das professoras destacou que muitos deles não sentem interesse pela escola ou não se dedicam suficientemente às suas responsabilidades.

Para além das angústias que envolvem a profissão docente, também nos chamou a atenção o amor pela profissão, já que quatro professoras afirmaram gostar muito de ensinar, de trabalhar no ambiente escolar, indicando terem chegado a esse caminho porque realmente escolheram estar ali. Pareceu-nos que o prazer em ensinar pode ser um forte motivo para os docentes desejarem enfrentar tantos problemas em sua carreira, desejarem continuar a investir na Educação:

Alguns professores “gostam dos problemas, escolheram uma carreira com as crianças que têm problemas, fizeram opção por uma clientela com graves dificuldades de aprendizagem. É isto que lhes interessava”. Outros, simplesmente, gostam das crianças e da atmosfera da escola. (Tardif & Lessard, 2005, p.151)

A fala da professora C certamente elucidou o que estamos querendo demonstrar:

gosto muito [...] de ver aonde que eles precisam melhorar e desenvolver projetos, trabalhos, pra ver essa melhora [...], tem problemas, mas a gente continua e vai fazendo projetos e vai trabalhando. Eu gosto muito desse ambiente de ensino-aprendizagem, a todo momento.

Desse modo, cabe ainda perceber que a afetividade permeia a prática de todas as professoras observadas, pois até mesmo a professora E, que se mostrou mais distante de seus alunos, procura conhecer o histórico de vida dos educandos para melhor auxiliá-los e lidar com eles em sala de aula. Cumplicidade, amizade, respeito, diálogo e “saber ouvir” foram elementos que marcaram as falas das docentes, as quais demonstraram que a preocupação com as relações estabelecidas em sala de aula ocupa espaço central em sua profissão, preocupação essa que perpassa pela obrigação moral elencada por Contreras (2002).

As professoras LC e SVD, por atuarem fora da sala de aula, nos mostraram a importância de construir essas relações afetivas com os pares, com os docentes, com funcionários da escola e com os pais, indo muito além da relação encontrada entre professor e aluno. Demonstraram ainda que, mesmo atuando em cargos de gestão, continuam a carregar crenças e concepções que faziam parte de sua prática docente, mas agora utilizam essas ideias em um contexto mais abrangente, pensando na organização da escola e não apenas da sala de aula, na formação dos professores e não apenas dos alunos, entre outros aspectos.

E todas essas questões acabam por se encontrar nos cursos do Projeto de Extensão Escola de Educadores, no qual houve uma preocupação em olhar para si e para sua prática – refletir sobre a trajetória de vida e identidade – e, assim, por meio de leituras e reflexões, realizar um trabalho de reconstrução da identidade docente, buscando superar o mal-estar profissional por meio de um desenvolvimento da dimensão (socio)afetiva e da busca por um trabalho coletivo.

Dessa forma, apesar de duas professoras demonstrarem dificuldade em colocar em prática o que foi apreendido nos cursos que fizeram, todas indicaram alguma mudança que emergiu a partir da participação e envolvimento no referido projeto.

Entre as respostas, duas docentes destacaram que o curso foi bom por ter trazido bons textos teóricos, novos materiais didáticos e o contato com outros profissionais da mesma área. Contudo, esses aspectos podem ser encontrados em muitos outros cursos de formação.

No entanto, as seis professoras citaram outras contribuições que chamaram nossa atenção de maneira especial. Demonstraram de que forma o curso trouxe mudanças à vida pessoal, às relações estabelecidas no cotidiano e de que forma trouxe contribuições para melhorar a relação entre os alunos, entre os profissionais da escola e entre professor e alunos. Ou seja, todas essas respostas se resumem a *relações*, ou a *interações humanas*, como nos diriam Tardif & Lessard (2005).

C explicou que, ao fazer o trabalho de conclusão para o curso de extensão, pôde superar uma mágoa que carregava dos seus antigos professores até a sua vida adulta. LC narrou diferentes situações em que foi capaz de cuidar das relações estabelecidas com as professoras das quais era coordenadora, indo ao encontro destas para auxiliá-las em seu trabalho. S e K foram nos mostrando como conseguiram rever a maneira de lidar com seus alunos, dando maior importância ao modo como os viam, como os ouviam, como os tratavam. E C demonstrou que, a partir dos materiais elaborados no curso, tais como o “dado do amor” e outros recursos, pôde reduzir a violência que se estabelecia em sua sala de aula.

Frequentemente, por gerar certo mal-estar nos professores, os problemas ou dificuldades superados narrados pelas professoras participantes deste estudo acabam por afetar a prática pedagógica. Tardif & Lessard (2005) demonstraram, em seu livro, que as interações com os alunos podem tanto ser a maior fonte de satisfação dos docentes como também a maior causadora das angústias, quando há entraves que dificultam as relações ou o aprendizado. Amado et al. (2009) também nos mostram, em seu artigo, que as boas relações em sala de aula favorecem, inclusive, o aprendizado, pois a motivação, o interesse e a sensação de bem-estar e acolhimento parecem influenciar a disposição para o “aprender”, para a compreensão dos conteúdos a serem ensinados.

Desse modo, podemos notar que o curso, entre outros fatores, contribuiu com o trabalho dessas professoras, auxiliando-as principalmente a lidar com a dimensão (socio)afetiva que se estabelece com os alunos, com os pares, com a profissão, com a própria identidade. O curso não apenas contou créditos na vida dessas professoras, mas parece ter passado por suas vidas como uma experiência que marcou sua trajetória: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p.25-6).

Dessa forma, aos poucos nos parece que essa gama de reflexões vai fazendo algum sentido. Claro, como já dissemos, aqui não é espaço para afirmações absolutas. Mas nossos olhares vão nos levando a apreciar alguns aspectos que se esta-

beleceram no projeto e que parecem ter sido oportunos para que as professoras repensassem sua identidade, seu modo de lidar com o outro, tendo tido assim uma *significativa experiência*.

Em primeiro ponto, os cursos já se propunham a ser um espaço de reflexão e de abertura ao diálogo, apostando assim na troca consigo mesmo – por meio de uma análise da trajetória de vida – e na troca com o outro, por meio das interações estabelecidas no espaço de formação.

Em segundo lugar, os cursos tendiam a se aproximar da Didática como iniciação, proposta por Catani (2002), pois havia espaço para os professores refletirem sobre sua história e sua identidade, buscando reconhecer quais elementos constituíam essa identidade, quais eram as marcas de sua formação que transpareciam no desenvolver da prática docente. Talvez esse aspecto tenha possibilitado à professora C reconhecer suas mágoas de infância e ser capaz de superá-las. Talvez esse aspecto tenha permitido que tantas docentes visualizassem quantas marcas de sua formação familiar são carregadas para o trabalho docente e as tenha levado a um movimento de olhar para cá e para trás, de perceber quais caminhos as trouxeram até o hoje. Um movimento que parece ter possibilitado uma reavaliação de sua trajetória, de forma que, ao tomar consciência dos fatos ou crenças que sustentam sua postura, o sujeito pôde melhor entender sua atuação e, assim, escolher com maior clareza quais caminhos devem continuar a ser seguidos e quais devem ser interrompidos, na busca por novas estratégias ou novas formas de conceber o ensino, a sala de aula, a docência, o modo de lidar com os alunos.

Em terceiro lugar, os cursos de extensão buscaram trabalhar no plano da *coletividade*. Vai-se dizer que a professora LC pôde sozinha modificar sua relação com as docentes de sua escola? Vai-se afirmar que a professora C resolveu o problema de violência em sua sala por si só? Sim, elas foram capazes de avaliar a sua prática, reconhecer os seus problemas e assumir uma nova postura perante eles, entretanto, as discussões, as reflexões e os questionamentos oriundos dos cursos estiveram presentes de forma *coletiva*, subsidiando suas tomadas de atitude.

Nos módulos do curso, houve um esforço para realizar um trabalho compartilhado, em conjunto. Trabalho este que buscou levantar férteis discussões, nas quais pontos de vistas poderiam ser contrapostos, aprofundando as leituras e a forma de se pensar sobre determinados temas. Coletivamente, procurou-se superar a dicotomia entre teoria e prática, de modo que a *reflexão sobre a ação* foi essencial para se alcançar a interação entre as dimensões teóricas e práticas.

Cabe ainda destacar um quarto e último ponto: os cursos não pararam na reflexão sobre a ação, propondo-se a mais, levando seus participantes, por meio dos estágios, a buscar colocar em prática aquilo que vieram percebendo e discu-

tindo ao longo dos encontros. “Cabe ao professor assumir uma nova postura, não de denunciar o que não está dando certo, mas de conhecer a clientela com que trabalha e organizar uma prática pedagógica com e sobre os saberes dessa clientela” (Gonçalves et al., 2005, p.358).

Nesse sentido, notamos que os cursos vinculados ao projeto se diferenciaram de muitos por esses quatro aspectos mencionados: espaço aberto à reflexão e ao diálogo; a trajetória de vida e as experiências docentes ocuparam espaço central, possibilitando a reflexão sobre elas e assim uma maior compreensão; o trabalho coletivo subsidiou todos – ou a maior parte – dos encontros; propôs-se extrapolar o plano da reflexão para adentrar o da prática pedagógica. Alinhando esses quatro aspectos estava a dimensão (socio)afetiva, auxiliando os participantes a compreenderem como as interações humanas constituem e fundamentam o trabalho docente.

Os quatro aspectos podem parecer bastante simples, mas, ao analisarmos a literatura e as fontes documentais, fomos percebendo que dificilmente eles se encontram vinculados aos textos das políticas públicas ou nos cursos de formação. Se a dimensão (socio)afetiva não aparece nas diretrizes curriculares nacionais, o trabalho com a história de vida e com a experiência dos professores em formação ocupando espaço central nos cursos de graduação ou formação continuada ainda é algo que parece constituir exceção, pois nem sempre se vincula à Didática; a formação de professores nem sempre se preocupa em fazer emergir esse autoconhecimento, essa avaliação de si, essa compreensão de sua própria identidade.

E o trabalho coletivo? Será que ele, que aqui se mostrou tão importante, vem sendo desenvolvido nas licenciaturas do país? Será que as escolas conseguem trabalhar no plano da coletividade, na busca pela reflexão-ação, pensando sobre suas dificuldades e escolhendo caminhos para superá-las? Será que nossas políticas públicas têm incentivado essa forma de trabalho, em que se preza o compromisso com a comunidade, a colaboração entre pares e escolas?

Nessa perspectiva, à medida que vamos descobrindo aspectos que parecem caminhar em prol da profissionalização docente, aspectos que parecem contribuir para que o professor assuma sua identidade e sua profissionalidade, também nos deparamos com um sistema escolar repleto de falhas, de precariedades; com políticas que, frequentemente, acabam por incentivar o aligeiramento dos cursos de formação, práticas pedagógicas individualizadas, a competição entre docentes e escolas:

A colocação dos profissionais de educação em processos de competição entre si e entre escolas levará à diminuição da possibilidade de colaboração entre estes.

A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola (Bryk & Schneider, *Trust in schools: a core resource for improvement*. Nova York: Russel Sage Foundation, 2002). Nem mesmo a ação didática de um professor se esgota apenas no tempo em que ele passa com o aluno. Afeta outros professores, pois o aluno é o mesmo. Se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato. (Freitas, 2012)

Nesse sentido, consideramos que tal estudo pode trazer contribuições à classe docente, na medida em que discorre sobre a crise na/da educação e a crise em sua identidade, salientando rupturas e transformações que geram desafios e angústias ao professor do século XXI. Compreender esse processo de mudança é o primeiro passo para perceber qual é o seu lugar enquanto educador, perceber o seu papel e suas possibilidades de atuação. Perceber que o “mal-estar docente” não deve ser tratado isoladamente, e sim ser levado à âmbito coletivo, pensando em ações e em políticas públicas que venham a reduzir esse grande índice de professores que estão adoecendo.

Entende-se, por fim, que se este livro não traz todas as respostas referentes às necessidades dos professores e à sua formação, sua contribuição está na grande quantidade de indícios que traz à tona. Indícios que não foram pontuados por especialistas, por economistas, por quem está fora da realidade escolar, mas que emergiram do discurso dos próprios professores, daqueles que estão no coração dos conflitos, das recompensas e dos desafios educacionais. Indícios que, ao serem lidos com atenção, vão demonstrando lacunas na formação e na identidade dos educadores, problemas na estruturação das escolas e das práticas educativas. Problemas que possivelmente não poderão ser resolvidos isoladamente. Problemas que apontam para qual direção ir, por onde se começar a repensar, por onde iniciar um trabalho coletivo que busque romper com as engessadas estruturas do sistema que tantas vezes tornam o trabalho docente exaustivo, extremamente burocrático, inviável e ausente de significados.

Os indícios aqui apresentados também parecem nos apontar alguns caminhos que vão ao encontro da profissionalidade docente, não salientando apenas problemas que fazem parte da profissão, mas também aspectos que lhes trazem contribuições.

Como foi visto, o Projeto de Extensão Escola de Educadores, embora possa também ter suas falhas, buscou aproximar diferentes aspectos que parecem ter contribuído para a constituição da identidade docente, indo ao encontro dessa profissionalidade e auxiliando em um ponto que por alguns autores é considerado o centro da docência: *as interações humanas* (Tardif & Lessard, 2005).

Por meio de um trabalho que trouxe elementos da Didática como iniciação (Catani, 2002), o projeto buscou encontrar as influências da identidade pessoal sobre a profissional, percebendo que ambas são separadas por uma linha tênue (Nóvoa, 1992), e apostou em um trabalho baseado em diálogos, bem como na reflexão-ação-reflexão. Esse espaço de formação se mostrou fecundo às reflexões e ao trabalho docente, bem como subsidiou transformações ocorridas na identidade e/ou na prática dos professores que dele fizeram parte.

Assim, entendemos que esses tantos “indícios” denotam a necessidade de se lutar pela profissionalização da docência, pela reconstrução de sua identidade. Trazem, sobretudo, elementos que podem ir ao encontro desses processos. Chamam a atenção para problemas que dificilmente serão solucionados individualmente, mas que deveriam fazer parte do centro de um trabalho comprometido, realizado coletivamente:

Sublinhemos, todavia, um ponto que não se deve esquecer. Ninguém pode buscar sozinho. Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos é necessariamente uma busca contra os demais. Consequentemente, uma falsa busca. Tão somente em comunhão a busca é autêntica. (Freire, 1969, p.126)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVES-MEZZOTTI, A. J., GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneiras, 1998.
- AMADO, J., FERREIRA, M. de M. *Usos e abusos da História Oral*. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- _____, FREIRE, I., CARVALHO, E., ANDRÉ, M. J. O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação (Lisboa)*, n.8, p.75-86, jan.-abr. 2009. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>>. Acesso em 27/5/2009.
- ANASTASIOU, L. de G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: _____, ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula*. 145p. Santa Catarina: Editora Univille, 2003.
- ARANHA, A. L. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989. p.62-8.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p.158-77.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education (Holanda)*, n.20,

- p.107-28, 2004. Disponível em <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1>. Acesso em 20/12/2011.
- BOSSLE, F., MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Rev. Bras. Cienc. Esporte (Campinas)*, v.31, n.1, p.131-46, set. 2009.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Decreto-Lei nº 1.212*, de 7 de abril de 1939.
- _____. *Decreto-Lei nº 8.270*, de 3 de dezembro de 1945.
- _____. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. *Parecer nº 292*, de 14 de novembro de 1962a.
- _____. *Parecer nº 298*, de 17 de novembro de 1962b.
- _____. *Resolução nº 9*, de 6 de outubro de 1969a.
- _____. *Resolução nº 69*, de 2 de dezembro de 1969b.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *CP Parecer nº 9/2001*, de 8 de maio de 2001. Documenta nº 476, p.513-62.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002.
- _____. Aprecia a proposta de alteração do artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. *Parecer CNE/CP nº 8/2011a*, aprovado em 9 de novembro de 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em 20/1/2013.
- BUTLER, E. *A contribuição de Hayek às ideias políticas e econômicas de nosso tempo*. Trad. C. S. Abreu. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova Didática*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____, KOFF, A. M. N. S. Conversas com... Sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc. (Campinas)*, v.27, n.95, p.471-93, maio-ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22/6/2013.
- CARDOZO, A. S. *A “pedagogia” do professor de Educação Física: um estudo sobre os valores e as atitudes na prática docente*. Rio Claro, 2008. 173p. Dissertação (mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- CATANI, B. C. A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D., CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

- CHAGAS, V. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1962.
- CHAKUR, C. R. de S. L. *Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana*. Araraquara: JM Editora, 2001.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002.
- CRISTINO, A. P. da R., BERNARDI, A. P., KRUG, H. N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: JORNADA DA EDUCAÇÃO DA UNIFRA. 2006. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/ENSINAR%20%C3%89%20O%20MESMO%20QUE%20SER%20PROFESSOR.pdf>>. Acesso em 12/1/2013.
- CUNHA, M. V. da. O educador, Sísifo e Odisseu diante da globalização. In: VI CIRCUITO PROGRAD-GEDEU. *Palestra proferida no...*, 1996.
- CUNHA, R. B., FERNANDES, C. H., MOTA, E. A. D., NOGUEIRA, E. G. D. Professor(a): os elementos de uma identidade em construção. *Pro-Posições (Campinas)*, v.18, n.1, p.153-67, jan.-abr. 2007. Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-artigos-cunharb-et-al.pdf>>. Acesso em 2/4/2012.
- CURY, A. *O mestre do amor*. São Paulo: Academia de Inteligência, 2002.
- _____. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Asa, 1999.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação (Campinas)*, n.4, p.109-39, 1991.
- _____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992. p.93-124.
- _____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.
- _____. *A terceira revolução educacional*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ESTRELA, M. T. *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Lisboa: Areal, 2010.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. p.xi-77.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012.

- FIGLIOLI, J. M. *Fraternidade e o discurso na escola: construindo pontes relacionais*, 2002. Disponível em <http://www.rc.unesp.br/escolaed/fraternidade_escola.pdf>. Acesso em 13/1/2012.
- FREIDSON, E. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra (Rio de Janeiro)*, ano IV, n.9, p.123-32, 1969.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.33, n.119, p.379-404, 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.31, n.1, p.45-56, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 2/4/2012.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.31, n.113, p.1.355-79, 2010.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____, SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cifop, 2003. p.9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica)
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras no ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.141-69.
- GONÇALVES, L. R., PASSOS, S. R. M. M. S. dos, PASSOS, A. M. dos. Novos rumos para o ensino médio noturno: como e por que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Rio de Janeiro)*, v.13, n.48, p.345-60, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27554.pdf>>. Acesso em 23/10/2011.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.29, n.102, p.33-54, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100003&lang=pt>. Acesso em 13/1/2012.
- GUSDORF, G. *Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Morais, 1967.
- HANNOUN, H. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p.11-41.

- HOYLE, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In: _____, MEGARRY, J. (Ed.). *World yearbook of education*. Londres: Kogan Page, 1980. p.42-57.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.
- JORGE, M. T. S. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.19, n.65, p.163-78, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17/12/2011.
- KOLB-BERNARDES, R. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. *Cadernos Cedes (Campinas)*, v.30, n.80, p.72-83, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a06.pdf>>. Acesso em 7/4/2012.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro)*, n.19, p.20-8, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 20/7/2009.
- LAWSON, H. *Inviation to Physical Education*. Trad. A. de N. Alegre. Champaign: Human Kinetics Books, 1984. p.5-17.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1984. p.19-44.
- _____. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUBICH, C. *Aula magna para o doutorado honoris causa em Pedagogia*. Washington: Universidade Católica da América, 2001.
- LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____, ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____, BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Dossiê globalização e educação: precarização do trabalho docente – II. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.25, n.89, p.1.159-80, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 2/5/2012.
- MARANHÃO, D. G. Colo: um cuidado que educa. *Revista Avisalá (São Paulo: Instituto Avisa Lá)*, n.1, 1999.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.118, p.89-117, 2003.
- MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNADJDER, F. E. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

- MIZUKAMI, M. G. N. *O ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2003.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-40.
- NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997. p.29-41.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.25, n.1, p.11-20, jan.-jun. 1999.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.11-30.
- PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P., FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p.49-64.
- PAPI, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- PAVIANI, J. *Problemas de Filosofia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1988. p.107-18.
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____, LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- REBOUL, O. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Nacional, 1974.
- ROPÉ, F., TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001.
- RUDIGER, F. *Literatura de autoajuda e individualismo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.
- SACRISTÁN, J. G., GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, B. de S. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da, AZEVEDO, J. C. de, SANTOS, E. S. dos. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985. p.91-101.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991. p.19-105.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002. p.83-97.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* 2.ed. Portugal: Moraes, 1978.
- SOUZA NETO, S. O professor, quem ele é?. In: I ENCONTRO DE EDUCADORES DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA. Vargem Grande Paulista, São Paulo, 2000. (mimeo.)
- _____. A formação inicial e continuada: os saberes docentes. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO À FRATERNIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL? 12p. Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova, 2003.
- _____, HUNGER, D. A. C. da F. O “Projeto Civilizador Esportivo”: a ética em questão. *Educação: Teoria e Prática (Rio Claro)*, v.10, n.18, p.72-7, 2002.
- _____ et al. “Escola de Educadores”: perspectivas para a formação inicial e continuada. In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Pró-Reitoria de Graduação. *Anais: suportes pedagógicos no ensino e na formação de professores – relatos*, 2007. p.24-34. Disponível em <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/11relatos.pdf>>. Acesso em 10/1/2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____, LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____, RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.21, n.73, p.209-44, 2000.
- TARTUCE, G., NUNES, M., ALMEIDA, P. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, n.140, p.445-77, 2010.
- TEODORO, A. Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In: MAGALHÃES, J., ESCOLANO, A. (Org.). *Os professores na história*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p.59-68. Disponível em <<http://ateodoro.uluso.fona.pt/images/stories/comunicacao%203%20encontro%20iberico.pdf>>. Acesso em 13/12/2011.
- THOMAS, J. R., NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TOGNETTA, L. R. P., ASSIS, O. Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa (São Paulo)*, v.32, n.1, p.49-66, 2006.
- VALDEMARIN, V. T. *História dos métodos e materiais de ensino: a Escola Nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VASCONCELOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINHA, T., TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. *Revista Educação Unisinos (São Leopoldo)*, v.10, n.1, p.44-55, 2006.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

SOBRE OS AUTORES

REBECA POSSOBOM ARNOSTI concluiu a graduação em licenciatura plena em Pedagogia em 2012, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Rio Claro. Durante a graduação, foi bolsista do Projeto de Extensão Escola de Educadores (2009) e bolsista CNPq de Iniciação Científica (2010-2012). Possui experiência na área de Formação de Professores e Trabalho Docente. Atualmente, é professora efetiva de educação básica I, atuando em uma escola municipal de educação infantil de Rio Claro. Ingressou no mestrado em Educação da UNESP/*campus* Rio Claro em março de 2013. É uma das colaboradoras do Grupo de Estudos Escola de Educadores e membro do Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DFPPE).

LARISSA CERIGNONI BENITES fez sua graduação em Educação Física, mestrado e doutorado em Ciências da Motricidade na UNESP/*campus* Rio Claro. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase na formação de professores e estágio curricular supervisionado. Atualmente, realiza o pós-doutorado no Departamento de Educação da UNESP/*campus* Rio Claro. Participa dos grupos de pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DFPPE) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física (NEPEF). É uma das coordenadoras do Grupo de Estudos Escola de Educadores.

SAMUEL DE SOUZA NETO possui graduação em Educação Física, Letras e Pedagogia; mestrado em Educação (UFSCar), doutorado em Educação (FE-USP), livre-docência em Educação Física (UNESP/*campus* Rio Claro) e estágio

como professor pesquisador visitante no CRIFPE (UdM – Canadá). Como professor adjunto do Departamento de Educação ministra aulas/orientações no curso de licenciatura em Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade e Programa de Pós-Graduação em Educação – IB – UNESP. Desenvolve pesquisas sobre profissão docente, profissão educação física, formação de professores, prática de ensino e estágio supervisionado. Participa dos grupos de pesquisa NEPEF e DOFPEN e é membro da rede RIAIFEF, pesquisador CNPq e *chercheur* internacional CRIFPE.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 28,3 x 47,9 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
2014

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Tulio Kawata



CULTURA
ACADÊMICA 
Editora